I 4086.

revista de pedagogie

ANUL XXV

7

IULIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

1990 - IUL. 2005 11 IUL. 2014

Sommaire

Vasile Bunescu : Un traité de pédagogie à l'hauteur de notre époque ● *Iulian Nica, Emilian Dimitriu :* L'élaboration du „Traité de pédagogie" ● *Nicolae Roşuţ :* Comment la leçon d'histoire au musée contribue à former l'idée de la continuité et de l'unité du peuple roumain ● *Daniel Schemmel :* Le potentiel instructif et éducatif du musée scolaire ● *Augusta Beian :* Démarches en vue de moderniser l'enseignement de l'histoire dans la quatrième classe ● *Tudorel Mirescu, Valeria Mirescu* : La contribution de la méthode des modèles à l'éducation communiste des élèves ● *Leon Topa :* L'éducation continuelle : concepts, critères, programmes ● *Florian Iacomi :* L'évaluation des attitudes pédagogiques ● *Ion Mânzat :* L'utilisation de l'apprentissage par la découverte dirigée dans le but de développer la pensée scientifique des élèves ● *Constantin Preda :* La méthode de l'étude de cas dans l'enseignement professionnel ● *Tatiana Slama-Cazacu :* L'école contribue-t-elle à l'apprentissage des règles d'une communication correcte ? ● *Anatolie Bârcă :* L'éducation musicale à l'école primaire ● *Vasile Ştefănoiu :* L'optimisation du système de perfectionnement des enseignants ● *Emil Bâldescu :* L'évaluation de l'inspection des écoles ● *Constantin Rusu :* La reconsidération de la structure de l'année scolaire, une nécessité évidente ● Livres — Idées.

Contents

Vasile Bunescu : A Manual of Education at the level of our age ● *Iulian Nica, Emilian Dimitriu :* About the working out of the „Manual of Education" ● *Nicolae Roşuţ :* The contribution of the history lesson in the museum to the formation of the idea of continuity and unity of the Romanian people ● *Daniel Schemmel :* The instructive-educative value of the school museum ● *Augusta Beian :* Actions of modernization in teaching History to the 4 th form ● *Tudorel Mirescu, Valeria Mirescu :* The contribution of the method of modeling to the pupils' communist education ● *Leon Topa :* Lifelong education : concepts, criteria, curricula ● *Florian Iacomi :* The evaluation of the pedagogical attitude ● *Ion Mânzat :* The use of teaching by guiding discovery with the ains of the development of the pupils' scientific thought ● *Constantin Preda* : The method of the case-study in the vocational training ● *Tatiana Slama-Cazacu* : Does school make any contribution to the acquisition of the correct communication rules ? ● *Anatolie Bîrcă* : Musical education in the primary school ● *Vasile Ştefănoiu :* The optimization of the system of teachers' further training ● *Emil Bâldescu :* The evaluation of the school inspection ● *Constantin Rusu :* A reconsideration of the school year division — an obvions need ● Books — Ideas.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăţ. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

I 4086

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 7 IULIE 1976

CUPRINS

Vasile Bunescu — Un tratat de pedagogie pe măsura epocii noastre 3

Iulian Nica
Emilian Dimitriu — Despre elaborarea „Tratatului de pedagogie" 6

EDUCAŢIA POLITICO-IDEOLOGICĂ A ELEVILOR

Nicolae Roşuţ — Contribuţia lecţiei de istorie în muzeu la formarea ideii de continuitate şi unitate a poporului român 10

Daniel Schemmel — Valenţele instructiv-educative ale muzeului şcolar 15

Tudorel Mirescu
Valeria Mirescu — Contribuţia metodei modelării la educaţia comunistă a elevilor 18

Augusta Beian — Acţiuni de modernizare în predarea istoriei la clasa a IV-a 22

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Leon Ţopa — Educaţia continuă: concepte, criterii, programe 25

Florian Iacomi — Aprecierea atitudinilor pedagogice 29

Ion Mânzat — Utilizarea învăţării prin descoperire dirijată în scopul dezvoltării gîndirii ştiinţifice la elevi 34

Constantin Preda — Utilizarea metodei studiului de caz în învăţămîntul de pregătire profesională 39

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Tatiana Slama-Cazacu — Contribuie şcoala la însuşirea regulilor de comunicare corectă ? 44

Anatolie Bârcă — Educaţia muzicală în ciclul primar . . . 51

DEZBATERI

Vasile Ştefănoiu — Optimizarea sistemului de perfecţionare a personalului didactic 54

26110.

PUNCTE DE VEDERE

Emil Bâldescu — Evaluarea inspecției școlare 58
Constantin Rusu — Reconsiderarea structurii anului școlar — o necesitate evidentă. 62

CĂRȚI — IDEI

Corneliu Albu — Alexandru Papiu Ilarian — incertitudini biografice 64
Georgeta Lăzărescu — Idei și tendințe în legătură cu educația viitorului 64
George Văideanu — O lucrare consacrată domeniului psihomotor 43

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

Dumitru Copilu — Manifestări științifice ale Institutului de cercetări pedagogice și psihologice . . . 57
Petre Bărbulescu — O reuniune științifică pedagogică la nivel european 53

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 7/1976 г.

—Содержание—

ВАСИЛЕ БУНЕСКУ: Трактат педагогики по меру нашей эпохи ● ЮЛИЯН НИКА и ЕМИЛИЯНДИМИТРИУ: О вырабатывании трактата по педагогике ● НИКОЛАЕ РОШУЦ; Содействование урока истории в музее в формировании смысла продолжательности и единства румынского народа ● ДАНИЕЛ ШЕМЕЛ: Иструктивно-воспитательные валентности школьного музея ● Т. МИРЕСКУ и В. МИРЕСКУ: Содействование метода моделирования в коммунистическом воспитании учеников ● ЛЕОН ЦОПА: Продолжательное воспитание: концепты, критерии, программы ● ФЛОРИЯН ЯКОМИ: Измерение педагогических поведений ● И. МЫНЗАТ: Использование обучения способом управленного раскрытия в цели развития научного мышления учеников ● К. ПРЕДА: Метод рассмотрения дела в профессиональном образовании ● Т. С. КАЗАКУ: Содействует ли школа в усвоении правильного сообщения? ● А. БЕЯН, Действия по модернизации преподавания истории в I -ом [классе ● А. БЫРКЭ: Музыкальное воспитание в начальном цикле ● В. ЖТЕФЭНОЮ: Оптимизация системы усовершенствования дидактического персонала ● Е. БЫЛДЕСКУ: Оценивание школьной инспекции ● К. РУСУ: Пересмотрение-структуры учебного года-явная необходимость ● Д. КОПИЛУ: Научные выступления Института педагогических и психологических исследований ● П. БЭРБУЛЕСКУ: Научное педагогическое собрание на европейском уровне ● КНИГИ -ИДЕИ.

UN TRATAT DE PEDAGOGIE PE MĂSURA EPOCII NOASTRE

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

Bibliografia pedagogică românească s-a îmbogăţit în ultimii doi ani, printre alte lucrări, cu trei cursuri universitare de pedagogie generală şi cu un manual care este, la originile elaborării sale, tot un curs universitar [1]. Această constatare poate crea convingerea că un tratat de pedagogie nu şi-ar mai găsi justificarea. Socotim că o asemenea concluzie ar împiedica, de fapt, satisfacerea unei nevoi acute de clarificări teoretice şi intervenţii practice, resimţite pe arii foarte largi şi în domenii de activitate foarte diverse, altădată considerate fără tangenţă cu o ştiinţă a educaţiei.

Lucrările pedagogice apărute în ultimii 5—6 ani (îndeosebi cele din colecţia „Secolul XX", pentru care Editura didactică şi pedagogică trebuie să primească mulţumirile, nu numai ale cititorului de strictă specialitate, ci şi ale unei mari mase de avizaţi, îndeosebi din rîndurile cadrelor didactice), alături de cursurile amintite, nu înlătură necesitatea unui tratat, aşa cum afirmam, ba mai mult, abia îl fac necesar şi, ceea ce nu trebuie să ne scape fără să profităm, înlesnesc elaborarea lui.

În ajutorul elaborării avem la dispoziţie, în primul rînd, marea bogăţie de idei cuprinse în documentele partidului nostru, îndeosebi cele elaborate la Congresele al X-lea şi al XI-lea, la plenarele C.C. al P.C.R., care au fost consacrate învăţămîntului şi educaţiei, asimilării şi dezvoltării culturii, pregătirii forţei de muncă şi formării omului necesar societăţii noastre, comunistului multilateral, cu spirit revoluţionar, cu înaltă instrucţie şi spiritualitate, cu o etică a *omeniei* depline.

De un mare ajutor în elaborarea unui tratat de pedagogie ne sînt ideile cuprinse în Expunerea tovarăşului Nicolae Ceauşescu, secretarul general al P.C.R., cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conştient şi devotat al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi al comunismului în România, prezentată la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste în 2 iunie 1976.

Aceste idei, care pot ajuta la elaborarea tratatului, fac necesară şi apariţia lui. Asimilarea lor, cu efecte transformatoare asupra omului, nu devine pe deplin posibilă fără *un mod ştiinţific de organizare a acţiunii de însuşire şi de modelare pe baza lor a omului*, deci fără cunoaşterea temeinică a modului ştiinţific cum trebuie folosite valorile create de omenire pentru a educa şi forma oameni care, la rîndul lor, nu numai asimilează, dar şi creează valori, cu inteligenţa mîinilor şi a minţii.

Altfel spus, dacă societatea noastră acţionează educativ prin multe forme instituţionalizate sau numai ca ansamblu de relaţii interumane generale, această acţiune devine din ce în ce mai eficientă, dacă este ştiinţific organizată. Dacă altădată şcoala era singura instituţie menită să facă instrucţie şi educaţie, iar tratatele de pedagogie erau în fapt tratate de pedagogie şcolară, astăzi acţiunea educativă este mult mai amplă, mai diversă, mai complexă şi de aceea poate este încă mai mare nevoie de clarificări şi fundamentări ştiinţifice. Numai experienţa de pînă acum nu ne mai poate ajuta, mai ales că, în fapt, participăm cu toţii la o mare şi nouă experienţă: formarea unui nou tip de om, necesar şi cerut de condiţii pe care singur şi le făureşte.

De aici necesitatea unui tratat care să valorifice experienţa trecutului, dar mai ales să prospecteze şi pe baza acestei experienţe construirea viitorului, să

[1] Vezi cursurile universitare elaborate de catedrele de pedagogie de la universităţile din Bucureşti, Cluj-Napoca, Iaşi, precum şi manualul de pedagogie V. Ţîrcovnicu, de la catedra Universităţii din Timişoara.

definească coordonatele ştiinţei educaţiei şi în raport cu cerinţele formării omului pentru viitorii 20—25 de ani.

I. Dacă într-o primă secvenţă a intervenţiei noastre am preciza aspectele de necesitate ale apariţiei unui tratat de pedagogie, ar trebui să facem următoarea enumerare :

1. *S-au extins domeniile în care serviciile pedagogiei sînt solicitate cu mare insistenţă.* În primul rînd este necesară intervenţia pedagogiei în clarificarea problemelor privind educaţia adulţilor, a fundamentelor ştiinţifice ale acesteia şi a didacticii diferitelor forme organizate şi instituţionalizate de *reciclare, recalificare, policalificare, perfecţionare, cursuri de calificare în masă* — ca, bunăoară, cursurile agrozootehnice — *de ridicare a nivelului cultural-educativ şi ideologico-politic, de acţiune în direcţia formării conştiinţei socialiste prin intermediul numeroaselor instituţii, în primul rînd cămine culturale, case de cultură, universităţi populare* etc.

A căpătat o mare extindere şi sensuri mai profunde *acţiunea educativă în rîndurile tinerilor care satisfac stagiul militar.* Dar în această instituţie formele, metodele şi conţinutul educaţiei au un specific aparte. A apărut deci necesitatea unei pedagogii militare.

În societatea socialistă *fiecare colectiv de oameni* (din întreprinderi, instituţii etc.) *educă.* Cum trebuie să se desfăşoare acţiunea de organizare şi desfăşurare a activităţii în aceste colective, pentru ca ele să şi educe? Pedagogia este solicitată şi în această direcţie.

2. *S-au modificat condiţiile desfăşurării actului educativ în instituţiile şcolare.* Această constatare este valabilă în general, indiferent de ţară, dar mai ales este reală în condiţiile ţării noastre. Niciodată şcoala nu a fost ruptă de problemele social-politice, economice şi, evident, de acţiunile culturalizatoare şi civilizatoare ale unui popor. În etapa construcţiei societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi a înaintării spre comunism, şcoala din ţara noastră îşi defineşte sarcinile, formele şi metodele, în raport cu obiectivul general al etapei pe care o străbate în dezvoltarea sa poporul, la educarea căruia ea însăşi contribuie în cea mai mare măsură. Care sînt aceste sarcini, care sînt formele şi metodele prin intermediul cărora şcoala contribuie la realizarea obiectivului major, general al etapei?

Niciodată, mai mult ca în zilele noastre, nu s-a dovedit mai fecundă, mai ştiinţifică deci, *orientarea spre formarea integrală a personalităţii umane, prin antrenarea ei în realizarea obiectivelor urmărite în dezvoltarea societăţii de către poporul respectiv.*

Cealaltă orientare : *dezvoltarea integrală a personalităţii, pentru ca apoi ea să se integreze eficient în acţiunea de dezvoltare a societăţii, se dovedeşte a fi lipsită de instrumentul realizării ei,* căci fără antrenarea încă din şcoală a tuturor laturilor personalităţii în acţiunea de dezvoltare a societăţii, nu are loc dezvoltarea personalităţii însăşi şi, deci, nu poate fi realizat nici scopul educaţiei. Această teză fundamentală trebuie să stea la baza întregului tratat de pedagogie, elaborat în România. În lumina aceasta va fi altfel fundamentat principiul legăturii dintre teorie şi practică, întreaga problematică legată de realizarea *integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, activitatea tehnico-productivă, transformarea elevului în subiect activ al propriei sale formări, lichidarea pierderilor în învăţămînt, generalizarea unui învăţămînt la nivel liceal, ca şi a celui preşcolar* etc. De asemenea, nici o problemă de conţinut, metode şi forme de organizare a procesului de învăţămînt, nu va fi rezolvată fără să fie corelată cu cele două caracterizări date şcolii noastre de secretarul general al P.C.R. tovarăşul Nicolae Ceauşescu : (a) *şcoala ca izvor de cultură şi factor de civilizaţie* şi (b) *ca instituţie care-şi are raţiunea de a exista, nu dacă-i scoate afară pe cei care întîmpină greutăţi în învăţare, ci dacă îi ajută şi pe aceştia să-şi însuşească cunoştinţele necesare.* Este bine să reţinem aceste idei, căci tratatul de pedagogie de care se simte nevoie trebuie să fie o lucrare ştiinţifică fundamentală care, exprimînd corect fundamentele ştiinţifice ale educaţiei în general, să fie în acelaşi timp şi o reflectare a realităţilor şi a gîndirii pedagogice din ţara noastră.

În afară de aceasta, dacă tratatul se vrea o expresie a epocii noastre, nu poate să nu ţină seama de faptul că în condiţiile avalanşei de informaţii ştiinţi-

fico-tehnice, ale ritmurilor deosebite ale dezvoltării în general, ale perisabilității rapide a informațiilor (cunoștințelor), în școala contemporană, *educația, prevalează asupra instrucției, latura formativă a învățămîntului devine prioritară față de cea informativă*, iar personalul didactic se transformă din ce în ce mai mult dintr-un *transmițător* de informații într-un *organizator al influențelor multiple exercitate asupra individului, într-un arhitect, într-un constructor de oameni* (de conștiințe umane în primul rînd).

Am enumerat numai cîteva din condițiile desfășurării actului educativ în epoca noastră ; ele sînt mult mai numeroase. Esențialul, cînd este vorba de elaborarea unui tratat contemporan de pedagogie, constă în respectarea și exprimarea lor specifică.

3. *Pedagogia — știință a educației — a progresat ea însăși prin cercetările sale din ultimii 30—35 de ani.* Ne gîndim în primul rînd la cuceririle pedagogiei în țările socialiste, expresie a orientării profund științifice date de concepția filozofică materialist-dialectică, dar și la unele realizări ale pedagogiei din țările occidentale. Ne gîndim, îndeosebi, la unele metode de învățămînt, la mijloace de învățămînt și unele forme de organizare a procesului de învățămînt. Corelînd toate acestea cu rezultatele cercetărilor de psihologia pedagogică, de sociologia educației, de ergonomia învățămîntului sau de pedagogie comparată, avem și pe această cale imaginea necesității unui tratat contemporan de pedagogie.

Dacă ne gîndim și la progresele realizate de metodologia cercetărilor pedagogice, cu atît mai justificată apare necesitatea unui asemenea tratat, căci el nu poate neglija tocmai cercetarea, forța motrică a progresului în știință.

II. Un asemenea tratat care să răspundă necesităților amintite, ar îndeplini un dublu rol :

În primul rînd ar oferi o imagine a realizărilor de pînă acum în pedagogie și, în felul acesta, ar putea fi o lucrare de referință pentru cercetătorii în problemele de educație și învățămînt, un ghid pentru profesorii de pedagogie care slujesc această disciplină în diferite instituții de învățămînt, un sprijin în organizarea și desfășurarea acțiunilor practice de învățămînt și educație pentru profesori, învățători și educatoare, precum și un instrument științific în mîna fiecărui om de cultură, dar mai ales pentru cei care lucrează în instituții de culturalizare și educare a maselor. Pentru a răspunde acestui rol, tratatul ar trebui să pună la punct terminologia cu care se operează în această știință și, fără a fi un glosar sau un dicționar, să contribuie la formarea unei gîndiri specifice acestui domeniu de activitate socială.

În al doilea rînd, tratatul trebuie să realizeze o deschidere spre viitor, punînd și ridicînd probleme pe care le-a scos la iveală deja realitatea socială de azi, însă nu le-a rezolvat, dar și pregătind o gîndire pedagogică aptă să soluționeze problemele viitorului.

Deși nu ne-am propus să discutăm tematica unui asemenea tratat, deși ne-am ferit să prospectăm conținutul unei asemenea vaste lucrări, sugerăm ca el să nu fie un *tratat de educație*, ci un *tratat de pedagogie, deci de știință a educației*. Această precizare poate părea inutilă, dar realitatea ne obligă să atragem atenția că în practica educativă nu ducem lipsă de *activitate*, ci, în primul rînd, de cunoașterea *fundamentelor științifice ale activității*. Poate că și în redactarea acestui tratat este necesar să se respecte cunoscuta formulă : *„rămînerea în urmă a educației se datorește, în primul rînd, lipsei de organizare ; organizarea realității începe însă prin organizarea în gîndire"* ; și *educația* este *practic* o chestiune de *organizare* a influențelor exercitate asupra individului.

III. Elaborarea unui tratat de pedagogie este prevăzută în planul Academiei de științe sociale și politice pe anii 1976—1980. El trebuie să se realizeze prin grija organizatorică a Institutului de cercetări pedagogice și psihologice. Clarificarea tuturor problemelor legate de proiectarea și realizarea unei asemenea opere trebuie să fie rezultatul unei largi confruntări de opinii, la care presa noastră pedagogică și, în primul rînd, „Revista de pedagogie" trebuie să contribuie în cea mai mare măsură. Primul act cu care este necesar să începem, trebuie să se concretizeze în publicarea unui proiect, elaborat de un grup de specialiști desemnați de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, în vederea unei largi dezbateri.

DESPRE ELABORAREA „TRATATULUI DE PEDAGOGIE"

Dr. IULIAN NICA şi dr. EMILIAN DIMITRIU

Programul Partidului Comunist Român şi expunerea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste conturează cu claritate, sarcinile ce revin ştiinţei în făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi în înaintarea României spre comunism.

În program se arată că cercetarea ştiinţifică are îndatorirea să abordeze cu îndrăzneală şi competenţă problemele noi, actuale şi de perspectivă ale dezvoltării societăţii noastre, să premeargă obiectivele şi necesităţile acesteia, să ducă la cunoaşterea şi înţelegerea legităţilor generale ale progresului şi, cu deosebire, să militeze pentru aplicarea lor la condiţiile concrete ale României.

În Expunerea la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste, tovarăşul Nicolae Ceauşescu subliniază că principala menire a ştiinţei româneşti este de a face totul pentru înfăptuirea obiectivelor Congresului al XI-lea, de afirmare plenară în acest cincinal a revoluţiei tehnico-ştiinţifice în toate domeniile de activitate. Activitatea în domeniul ştiinţelor sociale trebuie să contribuie la dezvoltarea spiritului revoluţionar, militant al comuniştilor, al tuturor oamenilor muncii, în lupta pentru înnoirea continuă a societăţii, împotriva a tot ceea ce nu corespunde actualelor condiţii istorice, pentru asigurarea mersului înainte pe calea progresului şi civilizaţiei. În faţa celor care lucrează în domeniul specific acestor ştiinţe stau probleme teoretice de mare actualitate, care cer o abordare ştiinţifică, temeinic documentată, în lumina concepţiei noastre revoluţionare, în scopul desprinderii unor concluzii de eficienţă practică pentru accelerarea progresului multilateral. În această direcţie se înscrie şi alcătuirea lucrărilor cu caracter fundamental, printre care istoria învăţământului românesc, pedagogia generală şi psihologia generală, care reprezintă o cerinţă ideologică primordială pentru societatea noastră, pentru ridicarea nivelului politic şi ideologic al partidului, constituind un factor deosebit de important pentru îmbunătăţirea întregii activităţi de educaţie a maselor din România.

Elaborarea „Tratatului de pedagogie generală" vine din imperioasa necesitate de analiză, sinteză şi valorificare a bogatei experienţe acumulate în anii socialismului, pe de o parte de practica instructiv-educativă din învăţământ, de instituţiile cultural-educative şi celelalte forme de educare, pe de altă parte de cercetarea pedagogică şi din ştiinţele ce concură la studierea omului şi a comunităţilor sociale, în vederea explicării mai profunde şi a prospectării clare, precise a proceselor de formare a omului comunist şi pe această bază, folosirea teoriei şi metodologiei pedagogice în transformarea controlată a faptelor educaţionale.

În mod esenţial, de la un asemenea tratat se aşteaptă o practică revoluţionară a educaţiei, singura capabilă să susţină progresul continuu al acestei ştiinţe şi să pună la dispoziţia tuturor educatorilor idei îndrăzneţe, novatoare şi metode eficace de realizare a programului educativ al partidului.

1. O definire la zi a ştiinţei despre educaţie este dificilă. În plin proces creator, această ştiinţă îşi problematizează necontenit fundamentele, tocmai pentru a le da un plus de claritate şi de forţă. Nici nu poate fi altfel în etapa revoluţionară pe care astăzi o străbat toate ştiinţele, cînd ele sînt obligate nu numai să se interogheze asupra nucleelor lor de esenţă şi implicit a statutului ce li se cuvine, ci să procedeze la profunde rectificări. Acestea nu sînt dovezi de slăbiciune, ci, dimpotrivă de putere, datorită cărora se depăşeşte inerţia, se sporeşte dinamismul necesar trecerii la nivele superioare de dezvoltare. Să nu uităm că, aşa cum arăta L. Brunschvicg, mersul înainte al ştiinţei nu este în-

totdeauna progresiv, ci poate fi şi reflexiv, că este necesar să decelăm — cum sugera G. Frey — între progresele liniare şi cele circulare ale ştiinţei, înţelegînd complementaritatea lor.

Pedagogiei i se cere să reprezinte într-adevăr o investiţie în infrastructura socială, devenind principalul factor ştiinţific responsabil de pregătire optimală a energiei umane în învăţămînt şi în toate sectoarele de activitate, în conformitate cu obiectivele societăţii noastre.

Există şi nemulţumiri la adresa ştiinţei despre educaţie, dar ele sînt mai degrabă produsul progresului, decît al stagnării ei. Sîntem nemulţumiţi deoarece conştientizăm posibilitatea şi căile îmbunătăţirii şi trebuie să fim raţionali pentru a nu extinde nemulţumirea la *tot* ceea ce înseamnă astăzi pedagogie şi la *toate* realizările acesteia, acceptate de-a lungul secolelor de către omenire. Omul de ştiinţă are datoria să depăşească atitudinea de resemnare în faţa structurilor disciplinei pentru care gîndeşte (structuri ce îi apar constrîngătoare, dar îi asigură securitatea), să adopte şi să cultive perseverent demersul critic constructiv, favorizînd inovarea în ştiinţă şi retroacţiunea între ştiinţă şi inovarea socială. Ceea ce ne trebuie în momentul de faţă nu este slăvirea succeselor înregistrate de pedagogie, ci identificarea şi remedierea lipsurilor acesteia. Testul prin care verificăm valoarea ştiinţei noastre nu-l constituie atît faptul că ea face progrese, ci mai degrabă în ce măsură corespunde nevoilor prezentului şi ale viitorului previzibil. Mai precis, progresul pedagogiei trebuie să fie apreciat după criteriul prioritar al relevanţei faţă de destinele educaţiei de azi şi mîine, aici în România socialistă.

2. În acest context de exigenţe, se impune să valorificăm ceea ce trecutul a creat şi îşi păstrează valoarea de modern, adică indiferent de data apariţiei slujeşte progresul. Fiindcă privită evolutiv, pedagogia oferă elemente indestructibile ce concură la determinarea structurii ei contemporane.

Astfel, este necesar să relevăm constituirea de-a lungul vremii a sistemului de entităţi abstracte sau noţiuni fundamentale cu care operează ştiinţa despre educaţie. Într-o comunicare la una din sesiunile Comitetului român de istorie şi filosofie a ştiinţei, profesorul Ştefan Bârsănescu arată contribuţia clasicilor pedagogiei la cristalizarea acestor noţiuni, pe parcursul mai multor etape istorice (etapa greacă, etapa Renaşterii, etapa modernă şi etapa contemporană), specificînd că din sistemul categorial propriu pedagogiei fac parte entităţile privitoare la : 1. formele şi gradele educaţiei şi învăţămîntului, 2. idealurile şi ţelurile instructiv-educative, 3. subiectul educaţiei, 4. factorii instructiv-educativi, 5. conţinutul instructiv-educativ, 6. planurile şi programele de învăţămînt, 7. principiile, legile şi normele instructiv-educative, 8. lecţiile, tipurile de lecţii şi alte forme de învăţămînt, 9. metodele şi mijloacele instructiv-educative, 10. randamentul instructiv-educativ şi evaluarea rezultatelor educării şi instruirii, 11. selecţia capacităţilor şi orientarea profesională, 12. comunităţile educative.

Efortul de definire a statutului actual al pedagogiei ar fi lipsit de un sprijin esenţial dacă s-ar trece cu vederea şi procesul de edificare al acestei ştiinţe în ultima sută de ani. În acest sens, ştiinţei clasice despre educaţie, considerată ca filosofie, morală sau psihologie aplicată, pedagogie normativă, intelectualistă şi individualistă, centrată pe şcolarul în genere şi pe învăţămîntul în sens restrîns, nesocotind însemnătatea factorului social şi pregătirea pentru viaţă — pedagogia de filieră herbartiană sau neo. şi postherbartiană — (avînd ca reprezentanţi pe W. Rhein, P. Barth, O. Willmann, L. Credaro ş.a.) îi ia locul în primele decenii ale veacului XX o pedagogie orientată experimental, fundamentată pe studiul psihologic al copilului şi ducînd la constituirea unor noi discipline, ca pedagogia şi psihologia pedagogică (W. A. Lay, A. Binet, E. Meumann, ş.a.). Studiului copilului i se asociază cercetarea complexă a mediului social, iar domeniul pedagogiei înregistrează o amplă diversificare de discipline : pedagogia copilului şi tînărului (W. Stern, Ch. Bühler, H. Piéron ş.a.), pedagogia personalităţii (E. Budde, E. Wundt, Fr. Paulsen, ş.a.), pedagogia socială (E. Durkheim, P. Bergemann, P. Nathorp, ş.a.), pedagogia culturii (E. Spranger, Th. Litt, I. Wagner, ş.a.), pedagogia adulţilor (W. Flittner, W. Pfeiderer, ş.a.), pedagogia familiei (M. Offenberg, A. Heinen, ş.a.), pedagogia estetică (E. Sallwurk, K. Lange ş.a.), pedagogia sexuală (Fr. Foerster, P. Brohmer ş.a.), pedagogia

curativă (O. Decroly, L. Copp ş.a.), antropologia pedagogică (P. Godin, K. Rothe ş.a.).

În pedagogia românească, asimilarea creatoare a dezvoltării ştiinţei despre educaţie pe plan internaţional, s-a structurat într-o cuprinzătoare paletă de orientări şi direcţii ca pedagogia culturii, pedagogia socială, pedagogia experimentală, pedagogia şcolii active, ş.a. avînd drept reprezentanţi gînditori de seamă ca D. Gusti, P. Andrei, S. Mehedinţi, G. G. Antonescu, P. P. Negulescu, C. Rădulescu-Motru, C. Narly, I. C. Petrescu, Ştefan Bârsănescu, Stanciu Stoian, Iosif Gabrea, A. Manolache şi alţii.

3. Este bine ştiut că o ştiinţă se defineşte prin obiectul său specific, prin unghiul de vedere propriu al perspectivei şi prin folosirea metodelor ştiinţifice. Adoptarea criteriilor genetic şi structural-funcţional ne conduce la plasarea pedagogiei în grupul ştiinţelor acţiunii, avînd strînse legături cu ştiinţele generale. În raport cu ştiinţa despre educaţie, unele ştiinţe sînt limitrofe şi din interrelaţiile lor cu pedagogia au apărut şi s-au dezvoltat discipline de graniţă, care au caracter auxiliar. Cu ştiinţele limitrofe, pedagogia întreţine relaţii de fundamentare (filosofia, etica, psihologia, sociologia, biologia), de interferenţă (cibernetica, semiotica), de estimare (logica, matematica). Asemenea relaţii — cum subliniază profesorul Stanciu Stoian — nu pot servi însă ca argumente de punere în discuţie a statutului pedagogiei ca ştiinţă, ci, dimpotrivă, demonstrează independenţa sa relativă, autonomia sa.

În acest punct de incidenţă se ridică şi problemele integrării, interdisciplinarităţii şi a caracterului acţional al pedagogiei.

a. Integrarea ştiinţelor (în care interdisciplinaritatea este un aspect) nu înseamnă unificare, contopire. Integrarea fiind contextul, centrală într-o abordare dialectică a problemei trebuie să rămînă ideea autonomiei şi specificităţii ştiinţelor, care departe de a se anula prin integrare, dimpotrivă se afirmă şi se consolidează.

b. Interdisciplinaritatea, respectînd ireductibilitatea fiecărei discipline, este un principiu de organizare a ştiinţei, care asigură cooperarea la acelaşi nivel ierarhic, dar şi coordonarea către scop pornind de la un nivel superior. Interdisciplinaritatea apare ca o altă modalitate de a pune problema epistemologică, permiţînd să se iasă din claustrarea ştiinţelor, din izolarea diverselor ramuri ale cunoaşterii însăşi ; ea reprezintă deci o critică politică a cunoaşterii (E. Jantsch).

c. În ştiinţele acţionale moderne există, pe de o parte, tendinţa de a decanta cîmpul teoretic de acele concepte care nu pot fi traduse în concepte operaţionale, iar pe de altă parte, tendinţa de a fructifica experienţa cognitivă acumulată în concepţiile tradiţionale. Ca ştiinţă acţională, pedagogia este deopotrivă substantivă şi operativă Ea este mai bogată decît alte ştiinţe, deoarece îşi propune să găsească ceea ce trebuie să se facă pentru a provoca, preveni sau schimba structura şi ritmul faptelor educaţionale sau cursul lor, într-o direcţie şi pe o cale prevăzută. De aceea, oamenii de ştiinţă din cîmpul său, lucrează mai ales cu variabilele externe (input şi output), considerînd celelalte date ale ştiinţelor limitrofe ca variabile de intervenţie manipulabile. Pedagogia foloseşte legi şi norme întemeiate pe legi care le conferă eficacitatea ; demersul său este de la descriere, explicare şi predilecţie la normare, de la adevărat la eficient.

Considerăm că propriu pedagogiei este cercetarea sistematică, prospectivă şi operaţională generalizată, organizată şi efectuată în vederea inventării căilor, formelor, metodelor şi mijloacelor optimizatoare ale educării, pe baza descoperirii — printr-un profund studiu filosofic, teoretic, comparativ şi istoric, conjugat cu observarea şi metoda experimentală — a rezervelor necesare şi suficiente acestei organizări. Abordarea acţională (care porneşte de la enunţul fundamental „pedagogia este ştiinţa despre conducerea acţiunii educaţionale") va facilita în cîmpul ei cooperarea interdisciplinară, va debloca căile sale de comunicare cu logica ştiinţei şi epistemologia, va asigura elaborarea conceptelor şi raţionamentelor pedagogice pe planurile descriptiv-constatativ, tipologic-clasificator, explicativ-cauzal şi al predilecţiei, sporind exercitarea de către pe-

dagogie a funcțiilor deopotrivă normativă, decizională, comprehensivă și înlesnind interacțiunea fecundă a nivelelor teoretice, metateoretice și filosofice.

Reconstrucția pe care o străbate pedagogia se întinde în întreg registrul specific sieși, de la filosofia educației (datorită căreia formarea omului — ca semnificație și procesualitate — este gîndită și controlată de conștiința națiunii) pînă la tentativele de matematizare și cibernetizare, de la care modelarea educațională poate înregistra nesperate beneficii, dacă va ști să adopte după adaptare rigoarea demersului din științele exacte.

4. Stabilirea concepției care va prezida întocmirea tematicii și a cuprinsului „Tratatului de pedagogie generală" și elaborarea acestuia, trebuie să fie o operă colectivă, la care sînt chemați să contribuie nu numai pedagogii, ci și oamenii de știință ai disciplinelor limitrofe. Bineînțeles, în concepție și în lucrare, problemele teoretice și metodologice nu pot fi lămurite decît în strînsă legătură cu dezvoltarea societății în ansamblul ei și cu praxisul educațional, în special. Din acest punct de vedere planurile intern și internațional se conjugă, iar criteriile de analiză și construcție se găsesc în documentele partidului nostru, în mod esențial în Programul P.C.R. și în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste.

Inventarul de probleme ce vin din real și ierarhizarea lor, în funcție de care teoria și metodologia pedagogiei se ajustează, constituie o antrepriză dificilă, dar de primordială însemnătate. De pildă, trebuie să se țină seama că una din esențialele funcții ale societății noastre este efortul de anticipare a dezvoltării și crearea instituțiilor și condițiilor care să faciliteze dezvoltarea. Deoarece în România de azi se cunoaște și se stăpînește complexitatea problemelor politice, sociale, culturale, și se înțelege că sporul demografic, urbanizarea, cibernetizarea, chimizarea și alte caracteristici ale civilizației contemporane reclamă anumite comportamente, — atenție prioritară în formarea oamenilor se acordă nu numai școlii, ci și ecosistemului alcătuit din toți factorii existenți în comunitatea socială. Acest punct de vedere pledează pentru educare ca o sinteză a tuturor proceselor spirituale trăite de om în natură și în societate de-a lungul întregii vieți. Datorită sistemului învățămînt-cercetare-producție, școala trece dincolo de zidurile ei și devine viața însăși, organizarea mediului se transformă într-o cerință capitală, iar educatorilor le revine îndatorirea — alături de alți specialiști — de a proiecta, amenaja și controla mediul, care trebuie să ofere individului egalitatea de acces și de șanse, fortificîndu-i conștiința că este făuritorul și stăpînul propriului destin.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Editura politică, 1975.
2. Ceaușescu Nicolae, *Expunere la Congresul educației politice și al culturii socialiste cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, București, Editura politică, 1976.
3. Bârsănescu Ștefan, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936.
4. Stoian Stanciu, *Cercetarea pedagogică. Aspecte metodologice*, București, Editura politică, 1969.
5. Apostol Pavel, *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, București, Editura didactică și pedagogică, 1969.
6. Văideanu George, Orghidan Ion, *Direcții novatoare în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale*, în „Revista de pedagogie", nr. 2/1974.
7. Blanché Robert, *L'épistémologie*, Paris, P.U.F., 1972.
8. * * * *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, O.C.D.E., 1972.
9. * * * *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*. Partie I: Sciences sociales, Paris, UNESCO, 1971.
10. Thomas, Jean, *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde*, Paris, UNESCO, 1975.

Educația politico-ideologică a elevilor

CONTRIBUȚIA LECȚIEI DE ISTORIE ÎN MUZEU LA FORMAREA IDEII DE CONTINUITATE ȘI UNITATE A POPORULUI ROMÂN

Prof. NICOLAE ROȘUȚ
directorul Muzeului județean, Arad

Procesul de modernizare a învățămîntului presupune mutații în toate laturile sale — scop, conținut, metode și structură. În privința scopului, un învățămînt cu adevărat modern presupune pregătirea tinerilor pentru integrarea socială și profesională, ceea ce înseamnă o creștere a elementelor formative ale activităților școlare, o ancorare mai puternică a școlii în viață, în muncă și în acțiune. Muzeul de istorie, prin mijloacele proprii de informare și educare, poate contribui la realizarea acestor sarcini, întrucît atît obiectele originale cît și copiile (facsimile, fotografii) sau materialul complimentar (texte explicative, citate) oferă elevilor posibilitatea înțelegerii temeinice a faptelor, fenomenelor sau proceselor istorice. Într-adevăr, un muzeu poate să-și realizeze funcțiile sale numai în măsura în care se adresează personalității umane în totalitatea ei — atît în ceea ce are ea ca rațiune cît și resurselor afective — așa cum reclamă viața, munca, activitatea de zi cu zi, să apară omul în societate, în familie, la locul de muncă „În orice muzeu modern, independent de proporțiile și profilul lui, rigoarea și precizia științifică a prezentării trebuie să se îmbine cu impresia plăcută, odihnitoare și emoționantă pe care o lasă modul de expunere. Muzeul are rol de școală, dar și de spectacol, fiind în același timp loc de instruire și de divertisment...[1] Pe această cale, instituțiile de cultură asigură nu numai informarea tineretului ci și formarea lui, pregătindu-l pentru societatea socialistă, preocupată mai mult ca alte societăți și de a spori „calitatea vieții".

Conținutul modern al învățămîntului se asigură atît prin aducerea „la zi" a informației, cît și printr-o selecționare riguroasă a datelor științifice, operație ce dă cunoștințelor funcționalitatea cuvenită. După cum în școală această latură a modernizării cunoștințelor în predarea istoriei se realizează prin programe și manuale, în muzeu ea decurge din tematica expozițiilor. Tematica unei expoziții muzeale urmărește să pună în evidență o idee, ceea ce pentru cunoașterea istoriei reprezintă o problemă extrem de importantă.

[1] Corina Nicolescu, *Muzeologie generală*, Ed. politică, București, 1975, p. 8.

Cunoaşterea istoriei, în condiţiile unui învăţămînt modern, nu se reduce la stocarea unor simple informaţii — date şi fapte, evenimente istorice — ci presupune, la toate clasele, dar mai ales la cele liceale, ridicare spre idei care reflectă procese istorice fundamentale. Apariţia muzeelor de istorie este nemijlocit legată tocmai de această tendinţă a istoriografiei moderne. „Ideea sistematizării obiectelor urmărind o temă s-a născut în secolul al XIX-lea, legată mai ales de apariţia şi dezvoltarea muzeelor de istorie. Este vremea în care toate popoarele, îndeosebi acelea mici, care luptă pentru independenţă şi libertate să-şi întemeieze un muzeu istoric, urmărind asigurarea şi evoluţia fiecărei naţiuni" [2]. În cazul nostru, istoriografia românească şi predarea istoriei în şcoală este dominată de o idee fundamentală — *unitatea şi continuitatea poporului român pe pămîntul patriei noastre* — pe care toate muzeele din ţară se străduiesc să o reflecte cu mijloacele şi tehnicile cele mai adecvate. Această idee nu este o născocire de conjunctură a unor istorici mai vechi sau mai noi, ci realitatea cea mai evidentă a trecutului nostru. „Timp de secole — se arată în Programul partidului — noul popor creat prin contopirea dacilor cu romanii — poporul român — a trebuit să ducă o luptă îndîrjită şi necurmată pentru a-şi păstra fiinţa, pentru a-şi asigura continuitatea pe teritoriul în care s-a născut şi dezvoltat, în ciuda vicisitudinilor istorice" [3].

In cadrul Muzeului judeţean-Arad, ideea continuităţii în istoria poporului nostru este bine ilustrată (ne vom referi, mai ales, la istoria veche). Ea poate fi urmărită pe baza materialului original (urme arheologice descoperite pe teritoriul judeţului Arad, din cele mai vechi timpuri), iar odată cu epoca bronzului şi fierului, în istoria dacilor, a stăpînirii romane şi în perioada de formare a poporului şi limbii române. *Nici o perioadă din această parte a istoriei n-a rămas neacoperită cu vestigii ce dovedesc că odată apărut pe teritoriul ţării şi judeţului Arad, omul şi strămoşii poporului român nu l-au părăsit, că el a fost locuit permanent.*

Expoziţia începe cu prezentarea epocii pietrei, cu perioada cînd a apărut omul ca factor de cultură şi civilizaţie. Astfel, paleoliticul, epoca pietrei cioplite, epoca în care a apărut omul, este reprezentată prin obiecte confecţionate din piatră, cu deosebire silex şi opal (sînt materiale care prin lovire se despicau sub formă de plăci dînd posibilitate confecţionării uneltelor cu muchie ascuţită). Cele mai importante sînt toporaşele de mînă, descoperite în peşteri la Iosăşel, Zăbrani, Conop şi Şiria. Din mezolitic — ca expresie a continuităţii, dar şi a dezvoltării societăţii române — menţionăm vîrfurile de lance descoperite la Iosăşel şi Frumuşeni.

Ca material complementar se cuvine a menţiona harta care încadrează descoperirile locale în ansamblul vieţii istorice a ţării din perioada respectivă, care evidenţiază integrarea judeţului Arad în trecutul patriei noastre, ca expresie a unităţii dezvoltării societăţii umane pe tot cuprinsul ţării.

Epoca neolitică vine să întregească imaginea despre continuitatea vieţii omeneşti prin uneltele de ceramică descoperite pe tot cuprinsul judeţului la Pecica, Chesinţ, Vărşand, Sîntana ş.a.

Cu epoca bronzului intrăm într-o perioadă în care cunoaştem numele purtătorilor culturii materiale prezentate în muzeu — traco-geţii — strămoşii poporului nostru. Elevii rămîn impresionaţi mai ales de mărimea aşezărilor din această perioadă, de perfecţionarea uneltelor şi cantitatea apreciabilă a materialului arheologic descoperit, de faptul că în spaţiul arădean s-au făurit două culturi de importanţă naţională — cultura Otomani şi Periam-Pecica — menţionate în toate tratatele şi manualele de istorie.

Prezenţa dacilor, nivelul culturii şi civilizaţiei lor, este mai evidentă în epoca fierului. Vasele mari, fructierele şi cupele dacice de la Pecica, Felnac, Ghioroc, monedele (tezaurul de la Silindia), podoabele ş.a. conving elevii că dacii n-au fost numai cum spunea Herodot „cei mai viteji şi mai drepţi dintre

---

[2] *Ibidem*, p. 139.

[3] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism*, Ed. politică, Bucureşti, 1975, p. 28.

traci" ci foarte pricepuți agricultori, meșteșugari și crescători de vite. Prezența „Ziridavei" ca centru politic dacic în părțile Aradului, menționată și de geograful alexandrin Ptolomeu, vine să întregească cunoștințele elevilor cu emoția determinată de mîndria legitimă că și aici, în vestul țării, ca pe tot cuprinsul patriei noastre, *dacii au reprezentat un factor de cultură și civilizație.*

Perioada stăpînirii romane a avut în Arad — așa cum rezultă din expoziția muzeului — o dublă semnificație: la sud și pe Mureș sînt prezente urmele acestei stăpîniri, cu profunde consecințe în etnogeneza poporului român, în timp ce la nord de Mureș dacii au continuat, sub influența romană, viața lor liberă. Cărămizile ștampilate — L XIII Gemina de la Bulci sau cea descoperită la Aradul Nou — L II Floria Felix, „terra Sigilatta", descoperită în apropierea municipiului nostru sînt o dovadă grăitoare a prezenței romane în aceste părți.

Continuitatea pe teritoriul patriei noastre a fost și mai este încă negată de unii istorici străini mai ales pentru perioada de formare a poporului și limbii române[4]. Din acest punct de vedere, *exponatele muzeelor reprezintă dovezile cele mai grăitoare și convingătoare ale prezenței poporului nostru pe aceste meleaguri.* Dacă în cazul unor documente poate interveni „critica" istorică în fața vestigiilor populației autohtone, *orice încercare de a nega continuitatea noastră devine absurditate.* În muzeul nostru, prezența populației autohtone este bine ilustrată. Din secolele IV—VI sînt expuse produse de ceramică descoperite la Arad-Ceala, Nădlac, Dorobanți. Din secolul VII e.n. avem un splendid vas de ceramică, iar din sec. IX e.n., în urma descoperirilor recente la Felnac, vase din cultura Dridu care, cu toată varietatea ei, în cuprinsul țării noastre este expresia continuității și unității poporului român, în perioada finală a procesului de etnogeneză. „Important este faptul — se arată într-un studiu recent — că toate aspectele culturii Dridu au la bază un substrat comun romanic, puternic și determinant în stabilirea caracterului etnic autohton, esențial, de tradiție daco-romană"[5].

Parcurgînd cu elevii expoziția de istorie veche în cadrul lecției, la muzeu, insistînd asupra temei de bază a expoziției, avem convingerea că activitatea de recapitulare a cunoștințelor nu numai că își va atinge scopul, dar că ea va îmbogăți aceste cunoștințe, cu ideea continuității vieții omenești și românești pe întreg cuprinsul țării și în cadrul județului nostru. Acesta este de fapt scopul și conținutul principal al lecțiilor de istoria României pentru perioada începuturilor.

Ideea *unității poporului nostru,* pe tot cuprinsul țării, de-a lungul istoriei, este de asemenea o dominantă a trecutului nostru și este strîns legată de cea a continuității. Am prezentat-o numai sumar în expoziția de istorie veche, deoarece este mai evidentă într-o altă expoziție a muzeului nostru — cea închinată revoluției din 1848.

Toată expoziția de bază destinată acestui eveniment epocal pleacă de la ideea că revoluția din 1848 la români a avut un caracter unitar, că la 1848 a avut loc de fapt o singură revoluție cu același program, dar a început la date diferite la Iași, București și Blaj. Dacă prima sală din expoziție și-a propus să prezinte cauzele și condițiile în care a izbucnit revoluția, în sala următoare este prezentată revoluția în cele trei țări române, avînd ca elemente comune cauzele, programul, forțele motrice, conducători. Ultima sală este destinată împlinirii programului ei — formarea și desăvîrșirea statului național român. Considerăm — chiar în condițiile acestei prezentări sumare — că lecția de istorie desfășurată, în muzeu, cu tema „Revoluția de la 1848 în Țările Române" sau „Formarea statului național român" își atinge scopul mai ales sub aspectul formării ideii de unitate națională, fapt ce nu exclude și prezentarea continuității prin rezolvarea, în timp, a sarcinilor revoluției.

---

[4] Constantin C. Giurescu, *Istoria românilor în unele lucrări străine recente,* în „Revista de istorie", nr. 6, 1975, p. 941—948.

[5] Constantin Preda, Florentina Preda, *Formarea limbii și a poporului nostru, în Momente din istoria patriei, a partidului și a mișcării democratice și revoluționare din țara noastră,* editată de „Revista de istorie", 1976, p. 21.

Problemele de natură metodică, privind activităţile organizate de profesorul de istorie în muzeu, pot fi rezolvate numai în condiţiile în care se face distincţia clară între *vizita şi lecţia de istorie* la muzeu. Vizita, pe care nu ne propunem să o abordăm, ea ridicînd mai multe probleme de ghidaj, atribuţie a muzeografului, este o activitate de „timp liber", care ridică sub toate aspectele „dreptul de opţiune" al elevului — să urmărească ce-l interesează pe el, mai mult „curiozităţile" expuse, cît îi permite timpul etc. Ea are loc mai ales în vacanţe, în orele de dirigenţie, activităţi U.T.C.

Lecţia de istorie în muzeu este o activitate planificată şi bine organizată, avînd în vedere că ea vine în întîmpinarea realizării programei şcolare. La clasele mici, clasele IV—V, *anumite lecţii la muzeu pot preceda predarea lecţiei în clasă.* În acest caz, lecţia la muzeu îşi propune să contribuie la formarea unor reprezentări pe baza cărora să se formeze noţiunile. La clasele mai mari anumite lecţii de istorie la muzeu pot şi trebuie să fie lecţii de comunicare. *La clasele liceale considerăm că în muzeu sînt utile lecţiile de recapitulare, concepute pe baza unor idei fundamentale ale istoriei* (pe acestea le-am avut în considerare în studiul nostru).

Independent de tema aleasă, *reuşita lecţiei de istorie în muzeu depinde în mare măsură de cunoaşterea de către profesor a exponatelor, a materialului complementar, a textelor,* numai în felul acesta putîndu-le integra organic în tema lecţiilor respective. În cazul muzeului de istorie veche nu este suficient să le prezinţi elevilor un obiect muzeal precizînd ce este el, ci trebuie să se insiste asupra elementelor caracteristice. Vasele dacice — oalele în formă de sac sau bitronconică — au ca elemente decorative distincte brîul alveolar împletit sau crestat, proeminenţe rotunde, brăduleţi incizaţi ş.a., motive decorative care s-au transmis de-a lungul istoriei. În judeţul Arad brîul alveolar s-a păstrat pînă în zilele noastre în ceramică de Bîrsa fapt ce confirmă, odată în plus, continuitatea şi sub acest aspect al meşteşugului popular. De asemenea, prezentarea unui vas de cultură Dridu cu striurile lui caracteristice trezesc interesul elevilor pentru aceste obiecte, îi determină să urmărească cu mai mult interes exponatele şi participarea lor la lecţie este efectivă.

Profesorul care predă lecţii de istorie în muzeu trebuie să cunoască şi anumite „amănunte", care în cazul unei lecţii obişnuite nu au importanţă deosebită, dar care în muzeu „încălzesc" lecţia, stîrnesc interesul elevilor pentru istorie. În cazul nostru analiza obiectelor descoperite la „Sanţul Mare" (Pecica) trebuie însoţită de o scurtă prezentare a Ziridavei — aşezare antică pomenită de geograful Ptolemeu — în care s-au găsit, prin săpături arheologice, clădiri în formă de patrulater, sanctuar rotund cu vatră de foc, ateliere etc.

Cunoaşterea exponatelor mai presupune şi stabilirea legăturilor dintre ele pe linia continuităţii. Ceramica Dridu are ca element tradiţional fondul romanic care stă la baza produselor acestei culturi.

Pentru istoria modernă şi contemporană aceste „amănunte" care vin să aducă precizări necesare înţelegerii fenomenelor istorice sînt şi mai importante. De exemplu, la expoziţia dedicată revoluţiei din 1848 din cadrul Muzeului judeţean Arad, momente din viaţa lui Avram Iancu referitoare la prezenţa lui în Arad sau din activitatea lui Vasile Goldiş, care a trăit în oraşul de pe Mureş, vin să mărească interesul elevilor pentru lecţia din muzeu.

Cunoaşterea exponatelor de către profesor se poate realiza numai prin consultarea muzeografului, prin cunoaşterea tematicii elaborate de acesta. Considerăm că întîlnirile între muzeografi şi profesorii de istorie — aşa cum am organizat la Muzeul judeţean Arad — în cadrul cercurilor sau catedrelor de specialitate sînt binevenite pentru perfecţionarea profesională a acestora.

Pentru a asigura însuşirea unor idei, prin lecţii la muzeu, e necesar să se utilizeze metode adecvate. Dintre acestea se impun cele care angajează elevul, care asigură dezvoltarea gîndirii şi creează un cadru emotiv adecvat.

Demonstraţia va fi mereu însoţită de *dialog.* După ce i s-a prezentat, în mare, expoziţia, *elevul trebuie lăsat să observe, să întrebe, iar profesorul să răspundă.* Atunci cînd elevii nu pun întrebări, profesorul poate recurge la crearea

unui *cadru problematic*. În cazul în care se urmăreşte formarea ideii de continuitate, aceasta va cuprinde următoarele întrebări-problemă :

a) Care sînt elementele decorative ale ceramicii dacice ?

b) Prin ce se deosebeşte ceramica dacică de cea de factură romană ?

c) Ce a păstrat ceramica dacică din perioada romană din ceramica dacică tradiţională ?

d) Elementul roman în ceramica de tip Dridu ?

e) Dovezile arheologice ale continuităţii aşa cum apar ele în expoziţia muzeului ?

În cazul în care se urmăreşte ideea unităţii prin lecţia de la expoziţia „Revoluţia din 1848", cadrul problematic poate cuprinde următoarele întrebări :

a) Putem vorbi la 1848 de o revoluţie sau de mai multe revoluţii la români ?

b) Cum este corect să formulăm — „Revoluţia de la 1848, *din* sau *în* Ţara Românească, Transilvania ?

c) În ce constă caracterul unitar al revoluţiei din 1848 la români ?

Desigur, acest cadru problematic se poate crea pe parcursul lecţiei, dar este util să fie prezentat la începutul sau la sfîrşitul ei, rezervîndu-se pentru aceasta timpul necesar, iar elevilor li se va da posibilitatea să urmărească singuri exponatele pentru a da răspunsul cuvenit întrebărilor respective.

Pentru a asigura în timpul lecţiei de istorie la muzeu şi pregătirea pentru educaţia permanentă, prin formarea convingerilor că această instituţie de cultură trebuie mereu cercetată, întrucît de fiecare dată pot apărea lucruri noi — prin dinamizarea expoziţiilor — sau pot fi sesizate aspecte noi referitoare la obiectele expuse, este necesar să se arate elevilor la lecţii cum se vizitează un muzeu. Fiecare secţie şi sală are un anumit circuit — de obicei „de dreapta" — care trebuie urmat pentru a putea surprinde ideea de bază — în cazul nostru continuitatea şi unitatea poporului român. În cazul în care nu se asigură şi nu se respectă circuitul este imposibil să surprinzi ideea tematică şi să pricepi fenomenele istorice prezentate.

Considerăm, de asemenea, că este necesar să se atragă atenţia elevilor, la lecţia din muzeu, asupra unui fapt extrem de important — majoritatea exponatelor originale fac parte din patrimoniul cultural naţional datorită valorii lor de unicat şi de document ce atestă prezenţa şi viaţa poporului român pe teritoriul patriei noastre. Valorile de patrimoniu naţional din muzeu şi cele deţinute de persoane particulare, cele care există în unele muzee şcolare sau care încă n-au fost descoperite, în ţara noastră, sînt ocrotite de lege (Legea 63/1974). În cazul în care elevii descoperă aceste obiecte, ei trebuie să le ocrotească — asigurîndu-le condiţii de conservare şi securitate — să le anunţe la oficiile judeţene ale patrimoniului cultural naţional, care funcţionează în cadrul muzeelor. Considerăm că şcoala, prin directori şi profesorii de istorie, trebuie să educe la elevi spiritul cetăţenesc şi sub acest aspect nu în virtutea legii ci a patriotismului şi umanismului socialist. Aceste vestigii ale trecutului reprezintă munca şi strădaniile generaţiilor anterioare lăsate nouă moştenire pentru ca şi noi să le transmitem urmaşilor noştri.

Aşa cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu „trebuie să crească rolul educativ al şcolii, contribuţia ei la cultivarea în rîndul tineretului a înaltelor trăsături morale ale omului nou, constructor al socialismului. În legătură cu aceasta, consider necesar să atrag atenţia asupra necesităţii de a se acorda mai multă grijă istoriei, literaturii, limbii române, creaţiei poporului nostru — aceasta constituind un factor important pentru educaţia socialistă a tineretului patriei noastre. Profesorii şi învăţătorii au datoria de cinste şi sarcina de mare răspundere de a-i forma pe tineri ca cetăţeni conştienţi şi devotaţi ai patriei socialiste, ca făuritori entuziaşti ai comunismului pe pămîntul României" [6].

---

[6] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conştient şi devotat al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi al comunismului în România*, „Scînteia", anul XLV, nr. 10508, 3 iunie 1976.

Considerăm că formarea unor idei de bază ale istoriei noastre se pot realiza în bune condiții prin lecțiile de recapitulare în muzeu, cu clasele liceale, mai ales, avînd în vedere mijloacele și tehnicile de care dispun expozițiile de bază ale acestei instituții de cultură. Lecția de istorie în muzeu asigură condiții prin angajarea elevilor, prin dialog și cadru problematic, pentru o activitate susținută. *Lecția în muzeu, care nu se confundă cu vizita, trebuie bine pregătită, pentru a putea utiliza cu maximă eficiență atît izvoarele de informații cît și cadrul afectiv de care dispune această instituție științifică și educativă.*

VALENȚELE INSTRUCTIV-EDUCATIVE ALE MUZEULUI ȘCOLAR

Prof. DANIEL SCHEMMEL

Dacă în trecut au existat colecționari, printre ei mulți învățători și profesori, care au reușit să strîngă vestigii istorice, mai ales pentru predarea unor obiecte de învățămînt, înțelegînd prin aceasta modernizarea și concretizarea cunoștințelor, astăzi această activitate a devenit o sarcină primordială, deoarece în urma amenajării acestor muzee în clădiri adecvate se poate trece la predarea unor lecții de istorie în cadrul lor. În unele țări s-a trecut chiar la aprovizionarea acestor muzee cu material didactic, bineînțeles adecvat anumitor lecții, ca muzeele arheologice, etnografice, de istorie etc. din orașe mari.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, a arătat cît de importante sînt mărturiile despre trecutul unui popor : „Descoperirile arheologice, dovezile materiale confirmă în mod incontestabil că locuitorii de pe teritoriul patriei noastre și-au organizat o viață economică, socială și politică proprie“ [1].

Savantul român, doctorul Grigore Antipa, membru al Academiei Române și fostul director al Muzeului de istorie naturală din București, afirma în lucrarea sa „Organizarea muzeelor în România“, susținută în sesiunea Academiei Române, în anul 1933, la București : „Gradul de cultură a unui popor se recunoaște după starea muzeelor sale“. În aceeași conferință el a cerut înființarea de muzee naționale speciale (de agricultură, piscicultură etc.), regionale sau districtuale, iar cele cîteva muzee incipiente de pe lîngă liceele mai cunoscute să fie sprijinite și perfecționate, constituind o bază în dezvoltarea procesului instructiv-educativ. Visurile lui sînt abia astăzi împlinite.

În anul 1968 am reușit să înființăm la Școala generală din Frumușeni (județul Arad) un muzeu școlar, unul din primele muzee școlare din județul nostru. Acesta s-a realizat prin eforturile profesorilor și cu participarea entuziastă a elevilor, constituind și o pildă concretă de colaborare fructuoasă între educatori și elevi.

La București s-a ținut primul curs de perfecționare din țară, în cadrul căruia a avut loc instruirea conducătorilor-profesori de muzee școlare, unde am aflat că în toată țara sînt circa 4 300 de colțuri muzeistice și muzee sătești. Județul nostru Arad are peste 100, fapt foarte îmbucurător.

Deși muzeul școlar este de fapt un micro-muzeu, întruchipează o activitate vastă, atractivă și foarte utilă, avînd o finalitate practică și o eficiență formativă de cel mai înalt grad. Îmbucurător este faptul că unii elevi au fost entuziasmați în așa măsură, că au început să-și organizeze mici „muzee“ și să colecteze obiecte muzeistice.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, Ed. politică, Buc., 1976, p. 11.

Înjghebarea unui muzeu cere o muncă serioasă, dar cu ajutorul elevilor se pot face minuni, dacă profesorul ştie să-i convingă şi să-i atragă. Această activitate cuprinde la şcoala noastră, elevi din toate satele vecine. Elevii procură obiecte din orice loc, chiar şi dacă nu sînt prea valoroase pentru a-i încuraja şi stimula moral.

Activităţile depuse pentru înfiinţarea muzeului sînt foarte variate şi necesită o bună pregătire. Asemenea activităţi sînt: săpături arheologice la vetre istorice în jurul satului, colectări de obiecte de la oameni din sat (se deplasează cu cărucioare sau cu biciclete), colectări de obiecte din satele vecine (cu căruţe sau biciclete). Elevii aduc zilnic piese muzeistice la şcoală. Cu ocazia unor evenimente se organizează expoziţii, discuţii cu veteranii, vizitarea altor muzee şi case memoriale, schimburi de obiecte.

Muzeul nostru are în prezent trei săli mari, în care sînt expuse peste 2 500 exponate de valoare şi numeroase piese mai mici (1 000 monede, peste 200 insigne, medalii şi ordine, 2 000 de nasturi, 140 cărţi poştale, ilustrate, fotografii, documente şi acte vechi etc.). Structura muzeului sătesc, care în cea mai mare parte este etnografic şi mai puţin istoric, s-a făcut în felul următor: în prima sală este colţul de împletitorie, ceramică, armament, colţul şcolar, cărţi vechi, instrumente muzicale; în a doua este camera meşteşugarului reprezentînd 23 de meserii (ţesători, filatori, agricultori, brutari, măcelari, şelari, tîmplari, rotari, fierari, frizeri, albinari, bucătărese, spălătorese, pantofari, pompieri, binari, pescari, ceasornicari, croitori, lăcătuşi, tutunari, morari); în a treia se află mobilier, tablouri, veşminte, pipe, ceasuri.

Acţiunile organizate în cadrul muzeului (excursiile, săpăturile, vizitele, colecţionările etc.), muncile la muzeu sau cabinetul de ştiinţe sociale (confecţionarea de material didactic, întîlnirile, compunerile, povestirile, spectacolele, ieşirile cu biciclete sau căruţe, fotografierile) au multiple valenţe instructiv-educative. Aş vrea să încep cu lecţiile de istorie şi de geografie, care se ţin în cabinetul de ştiinţe sociale şi oferă multiple posibilităţi de a trezi şi cultiva interesul şi pasiunea elevilor, îndeosebi prin folosirea unui bogat material didactic, colectat şi perfecţionat chiar de ei. Deosebit de fructuoase sînt lecţiile ţinute la muzeul sătesc — cum e cazul la noi — fapt ce contribuie la dezvoltarea muzeului.

In clasa a V-a, la lecţiile „Introducere în studiul istoriei", „Viaţa oamenilor primitivi", „Dezvoltarea societăţii omeneşti", „Dacia", „Formarea statului dac", „Formarea statului roman" şi altele, am arătat elevilor modul în care au evoluat şi s-au perfecţionat uneltele şi obiectele etnografice. Urmele culturii dacice şi celtice i-au impresionat în mod deosebit, deoarece ei înşişi au scos la iveală obiecte de artă în cadrul săpăturilor arheologice executate pe Dealul caprei, Sanţberg şi Fîntîna turcului, unde s-a găsit şi un bust daco-roman din ipsos. Cu elevii claselor VII—VIII s-au desfăşurat lecţii practice la săpături, unde s-au putut constata straturile locuite de popoare în diferite epoci, fiindcă la adîncimi mai mari s-au găsit obiecte din cele mai îndepărtate vremuri ale orînduirii primitive. De aici se observă că orice acţiune constituie un prilej de a explica elevilor evenimentele importante din istoria poporului nostru, continuitatea sa pe aceste meleaguri.

Cu clasa a VI-a, în care se studiază istoria medievală, am ţinut lecţiile: „Societatea feudală" (la care am arătat stema princiară şi celelalte rămăşiţe feudale găsite chiar în comuna noastră), „Şerbirea ţărănimii" (moara de mînă şi cea trasă de cai, obiecte meşteşugăreşti, cătuşe iobăgeşti); „Dezvoltarea oraşelor" (la care am demonstrat că la Frumuşeni a fost un tîrg medieval atestat în anul 1480, aşa cum arată cariatidele, armamentul, monedele, „Fîntîna turcului", fiindcă se presupune că turcii ar fi distrus acest tîrg în campania din 1521). Breslele sînt expuse pe 23 de meserii cu diferite scule din diferite timpuri. Aceste colecţii au o eficienţă sporită deoarece elevii studiază obiectele din muzee, completîndu-şi tabloul diferitelor epoci istorice. Ei mai aduc obiecte pe care le găsesc pe acasă, devenind treptat mici cercetători.

In clasa a VII-a, predarea la Muzeul nostru devine mai dificilă, fiindcă elevii sînt mai mari şi se apelează mai mult la logica şi puterea lor de interpretare. Aici materialul etnografic folosit la unele lecţii de sinteză fiind mai greu

de procurat sau prea mare, nu poate fi expus din cauza spațiului insuficient. Totuși, căutăm să decupăm articole din diferite ziare, mai ales cu ilustrații, care este defalcat în aproape 80 de cutii sau lăzi pe diferite teme, adecvate lecțiilor din clasele VII—VIII.

În clasa a VIII-a, unde se studiază Istoria României, folosim muzeul și cabinetul de științe sociale, fiindcă aici se găsesc articole decupate, diafilme, se organizează excursii. vizite. Aici există un vast material decupat adus de mici cercetători, care lucrează astfel : unii aduc mai ales obiecte muzeistice, alții decupări, monede, nasturi, piese arheologice. Un grup de elevi se ocupă cu cercetări istorice ; aceștia poartă discuții cu bătrînii și reușesc să aducă un valoros material din istoria locală, care este folosit la lecții. Astfel au fost culese mărturii privind primul și al doilea război mondial, lupta comuniștilor din localitate, aspecte din școala trecutului, date despre societățile culturale și economice, portul, cîntul, legendele, povestirile, proverbele, poeziile, dialectul etc.

În cadrul cabinetului de științe sociale avem o serie de cutii conținînd capitole întregi din istoria patriei noastre și a altor popoare. Prin acest sistem am reușit să cuprindem aproape toate lecțiile, avînd la îndemînă un material didactic complex și variat. Nu neglijăm nici biblioteca din cabinet, pe care am dotat-o cu reviste, ziare, diafilme, aproape 400 de planșe organo-grafice, 24 dosare cu ilustrații pe diferite teme și multe alte materiale didactice.

Unele lecții le-am organizat pe probleme, împărțind elevii în patru grupe, după capacitățile și aptitudinile lor : un grup studiază revista „Magazinul istoric", al doilea articole decupate din alte publicații, altul manualul, iar al patrulea grup diferite planșe adecvate temei studiate. O mare atracție o exercită și filmele istorice televizate, cum sînt *Spartacus, Regina Elisabeta a Angliei, Cromwell, Frații Jderi* etc.

Cabinetul și muzeul se întrajutorează permanent. În cabinet se folosesc o mulțime de aparate, se fac cercetări asupra istoriei locale, există gazetă de perete cu actualități. În cabinet lucrăm cu elevii folosind materiale de la muzeu și invers. Pe lîngă cabinet avem o cameră cu materiale didactice și o cabină de proiecție.

Cercul de istorie „Căutătorii de comori" este o altă formă de activitate extrașcolară, care de fapt se îmbină cu muzeul. În cadrul acestui cerc întreprindem acțiuni interesante, cum ar fi povestirile despre personalități, serile folclorice etc., unde vin cu multă plăcere pînă la 80—100 elevi. Chiar în cadrul acestui cerc s-a început procurarea obiectelor muzeistice, care au fost conservate într-un dulap din clasă la început, ca după șase ani să ticsim trei camere, devenite acum neîncăpătoare. Eu însumi am adus o mulțime de obiecte de la rude și cunoscuți și am obținut o donație de medalii și monede de la secretarul general al Asociației numismatice.

Pe lîngă acestea, am mai organizat și alte acțiuni care contribuie în mare măsură la atragerea elevilor, la îmbogățirea muzeului nostru, la publicarea rezultatelor în diferite ziare și reviste, unde apar numele și portretul lor, transmisiunile de radio și televiziune, în cadrul cărora chiar ei vorbesc, notarea la sfîrșitul trimestrului a celor care sînt buni cercetători, vizitarea unor colecționari particulari, care au casă-muzeu cu colecții de cărți, pipe, ceasuri, obiecte de ceramică, a unor filateliști.

Școala noastră a contribuit cu multe obiecte din muzeu la expozițiile județene organizate de Organizația pionierilor din județul Arad. Sîntem mîndri că acum doi ani am fost clasați pe locul al treilea pe județ cu muzeul nostru, pe timpul cînd aveam numai o singură încăpere. Primim mulți vizitatori, care ne fac în registrul de însemnări aprecieri excepționale. Muzeul școlar constituie un factor de educație și cultură cu mari potențe instructive și educative.

Prin depistarea vetrelor folclorice, întocmirea monografiilor, contribuim la salvarea patrimoniului național, la valorificarea tradițiilor și dezvoltarea dragostei față de patrie și partid.

CONTRIBUȚIA METODEI MODELĂRII LA EDUCAȚIA COMUNISTĂ A ELEVILOR

Cercetător șt. TUDOREL MIRESCU,
prof. VALERIA MIRESCU

Cercul de elevi constituie pentru ei un cadru favorabil de realizare în practică a sarcinilor ce le revin de a se pregăti pentru muncă și viață, de a-și însuși cele mai noi cunoștințe teoretice, de a manifesta respect și pasiune pentru munca concretă, producătoare de valori materiale, de a dobîndi prin muncă trăsăturile morale ale omului nou, constructor al socialismului, cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste.

Învățînd sau producînd pentru a-și însuși cunoștințe și deprinderi practice, elevii realizează obiecte materiale, care constituie o sursă de satisfacție și mîndrie personală. Folosirea la lecție a produselor realizate de membrii cercului contribuie la convingerea deplină asupra necesității și utilității lor [1]. Antrenarea membrilor cercului într-o activitate cu un grad ridicat de complexitate mobilizează de la început întreaga personalitate a fiecărui elev. Primele rezultate obținute oferă garanția că în etapa care urmează, pe măsura cooptării la cerc a elevilor de liceu, vor putea fi adoptate tehnologii mai perfecționate, metode înaintate de lucru, specifice producției moderne. Activitatea productivă îi ajută pe elevi să cunoască conținutul unui proces de producție, să se familiarizeze cu un mediu de lucru și să-și reprezinte mai bine efortul pe care-l face întregul popor pentru crearea bunurilor materiale necesare vieții.

Construirea modelelor didactice biologice tridimensionale constituie unul din obiectivele cercului „prietenii naturii" și o modalitate prin care pot fi întîmpinate năzuințele autentice ale pionierilor, uteciștilor și școlarilor de a deveni utili societății încă de la vîrsta școlarității. Această formă de activitate îi inițiază în problematica unor activități cu un pronunțat caracter științific. Satisfacerea dorinței de afirmare ca „mici specialiști" și a interesului autentic pentru nou sînt principalele motive care-i determină pe elevi să fie activi la cerc, să-și formeze și să-și consolideze unele priceperi și deprinderi de muncă fizică, îmbinată cu cea intelectuală.

Deși tehnologia adoptată de noi pînă în prezent nu este adecvată pentru reproductibilitate în serii mari, din cauza unei cantități apreciabile de manoperă, aceasta este compensată de satisfacțiile imediate obținute cu ajutorul unor materiale relativ ieftine. Am avut în vedere premisa că orice elev, de orice vîrstă, poate efectua unele operații specifice muncii productive și să devină astfel coparticipant la realizarea unor prototipuri noi sau la multiplicarea lor în serii mici. Avantajele utilizării acestei metode de modelare vor fi și mai mari în etapa care urmează : de combinare cu alte activități de cerc (disecții, elaborarea de materiale injectate și corodate, transparentizate, executarea de diorame, filme, experiențe de laborator, construirea de dispozitive tehnice, experimentarea eficienței pedagogice a produselor realizate la cerc etc.).

Pentru început am preferat tehnologia de elaborare din pastă de papier-maché, din următoarele motive : materialele utilizate sînt ieftine și accesibile ; produsele au o durabilitate în timp practic nelimitată ; în procesul tehnologic nu sînt utilizate materiale care degajă substanțe toxice, nocive, ca în cazul gelifierii maselor plastice ; într-un timp mai scurt pot fi realizate modele mai complexe decît cele din mase plastice ; elevii pot obține rezultate comparabile cu cele ale adulților ; produsele sînt ușoare și manipulabile ; tehnologia se aseamănă cu cea utilizată în industrie (se folosesc modele, matrițe, operații de retuș, asamblare, montare, redarea coloritului natural sau convențional etc.) ; *metoda poate fi extinsă pentru realizarea oricărui produs material tridimensional, utilizabil în orice sector de activitate.*

O caracteristică a acestei activități o constituie caracterul ei facultativ, deoarece elevii își consacră numai o parte din timpul rezervat pentru activitățile de cerc, construcției de modele didactice, productivitatea este relativ scăzută. Pe de altă parte, elevii din cerc nu au nici experiența și nici îndemînarea unui specialist calificat, deja format. De aceea, pe tot parcursul etapelor tehnologice elevii sînt ajutați de profesor pentru a realiza în condiții optime acele componente, care necesită o calificare mai înaltă, mai multă pricepere și îndemînare decît au ei, mai ales în etapele incipiente ale activității. Acest sprijin este cu atît mai necesar, cu cît în general elevii au suficient de dezvoltată capacitatea de analiză, simțul critic dar, de multe ori, nu au posibilitatea sau priceperea necesară pentru a realiza anumite operații pe măsura propriilor exigențe. Orice abatere de la modelul proiectat sau de la prototipul propus poate constitui un prilej de descurajare, de scădere a interesului pentru această formă de activitate.

Pentru a preveni orice influențe negative față de unele aspecte practice, concrete, neplăcute, am adoptat metoda de a-i încadra pe elevii din cerc într-o echipă complexă, din care fac parte specialiști, cercetători, profesori, în care cercetătorul și profesorul caută *să pătrundă în procesele care-l determină pe elev să fie activ și să acționeze independent, în timp ce elevul învață* de la partenerii de cercetare adulți, metodele de lucru [2]. În felul acesta, elevilor participanți la cercetare li se dezvoltă nu numai conștiința respectului față de orice muncă, ci și un mod de gîndire independent și pasiune pentru investigația științifică [3]. În aceeași măsură se dezvoltă treptat dorința de afirmare, de apropiere de trăsăturile de personalitate ale unor modele vii [4]. Solicitați să participe la soluționarea, pe măsura posibilităților lor, a unor probleme de cercetare și de producție, elevii deprind sau cunosc în profunzime unele trăsături specifice participanților la producția de bunuri materiale, concomitent cu cele necesare lucrătorilor din activitatea științifică.

La început, pentru a întreține interesul intrinsec al elevilor capabil de a provoca și susține efortul specific unor astfel de activități, am proiectat modelele A și B, pentru a satisface, pe de o parte, unele exigențe de originalitate și inedit și pe de altă parte, de a rezolva unele probleme ale practicii didactice sau științifice și care să ducă în cele din urmă la o creștere a motivației pentru activitățile desfășurate, astfel :

A. Modelul aparatului urinar la om, în raporturi naturale cu peretele posterior al cavității abdominale și cu cavitatea pelvină Această secțiune aleasă de noi este mai veridică din punct de vedere științific decît modelele vacuumate existente în școală, deoarece prezintă aparatul urinar în raporturi naturale tridimensionale cu elemeutele topografice cunoscute de elevi (regiunea lombară și pelvină). Modelul are în întregime numai 20 cm înălțime, este ușor manipulabil de către elevi și poate fi utilizat atît individual, cît și în grupuri mici. Procedeul utilizat nu a ridicat probleme dificile de elaborare și a constat din micșorarea la scară a unei secțiuni clasice. Din punct de vedere al tehnologiei de multiplicare, pentru realizarea matrițelor, modelul a fost descompus în șapte piese distincte: a) regiunea dorsală a trunchiului uman de la nivelul diafragmei pînă la regiunea inferioară a pelvisului; b) rinichiul drept; c) glanda suprarenală dreaptă; d) rinichiul stîng; e) glanda suprarenală stîngă; f) vezica urinară; g) rectumul. Piesa „regiunea dorsală a trunchiului uman" a necesitat o matriță complexă formată din șapte părți distincte. Celelalte elemente ale modelului au necesitat matrițe simple, constituite numai din cîte două piese distincte pentru fiecare. Perineul, artera și vena renală dreaptă, precum și ureterele s-au executat în etapa de asamblare, prin modelare directă din pastă de hîrtie.

B. Set de modele pentru demonstrarea procesului de formare a tubului neural și a dezvoltării ontogenetice a sistemului nervos central. Elaborarea modelelor didactice în raporturi naturale tridimensionale constituie o modalitate de a favoriza un contact al elevilor cu substitute ale unor stadii reconstituite ale embrionului uman. În stadiul actual al științei, unele din primele forme de dezvoltare embrionară sînt încă ipotetice și realizate imagistic pe baza unor materiale obținute accidental sub formă fragmentară sau pe baza unor secțiuni histologice.

Materialul documentar parcurs, pus la dispoziția elevilor, le demonstrează în mod concret volumul de muncă necesar în faza preliminară a elaborării modelelor. Procesul de dezvoltare a embrionului uman pînă la stadiul de făt a fost demonstrat în etapa anterioară cu ajutorul a 19 stadii de dezvoltare a morfologiei externe și interne[5]. Elaborarea de către membrii cercului a modelelor pentru demonstrarea procesului de organogeneză a sistemului nervos central constituie o continuare a preocupărilor anterioare de aprofundare și elucidare a unor fenomene de dezvoltare. Stadiile realizate pentru prima dată în țara noastră sub formă de modele constituie un prilej de afirmare a originalității membrilor cercului.

1) Modelul intitulat „discul embrionar" servește pentru evidențierea etapei de invaginare a ectodermului pentru formarea șanțului neural primitiv și pentru prezentarea raporturilor cu veziculele amniotice (secționate). Pe o variantă pentru evidențierea celor două foițe embrionare primitive (ectoblast și endoblast), vom efectua o secțiune parțială laterală.

2) Stadiu presomitic avansat de aproximativ 1,4 mm (cca 18 zile) este un model la care sînt vizibile linia primitivă și placa neurală.

3) Modelul intitulat „embrion uman secționat" servește pentru evidențierea raporturilor între elementele structurale ectoderm (roșu), endoderm (galben) și mezoderm (verde) și formațiunile pre-

zentate la exterior. Modelul prezintă importanţă pentru a demonstra stadiul în care şanţul neural începe să se închidă.

4) Următorul stadiu de dezvoltare a embrionului de aproximativ 22 zile prezintă în plus faţă de cele precedente şapte somite şi marginile şanţului neural reunite între a 4-a şi a 7-a somită. Cele patru modele menţionate mai sus servesc în special pentru înţelegerea în profunzime a procesului de formare a plăcii neurale a şanţului neural şi a tubului neural.

5) Embrionul uman de aproximativ 25 zile este un model care are 20 somite formate şi şanţul neural înainte de a se închide la cei doi poli. Lumenul tubului neural şi amniosul mai comunică încă prin neuroporul anterior şi neuroporul posterior.

6) Stadiu de dezvoltare a encefalului uman imediat după închiderea tubului neural (circa 28 zile). În acest moment (fig. nr. 7) prezentarea celorlalte componente ale embrionului nu mai prezintă importanţă, din care cauză au fost prezentate sub formă de model numai cele trei vezicule cerebrale: prozencefalul (galben), mezencefalul (verde) şi rombencefalul (roşu).

7) Următorul stadiu al embrionului uman de patru săptămîni se caracterizează prin prezenţa celei de-a doua curburi şi a ganglionilor senzitivi formaţi din creasta neurală, de fiecare parte a rombencefalului şi a măduvei spinării.

8) Ultimul model finisat pînă în prezent intitulat „stadiu de dezvoltare a encefalului la embrionul uman de 10,2 mm lungime" marchează momentul dezvoltării, în care prozencefalul s-a divizat în telencefal şi diencefal, iar rombencefalul s-a divizat în metencefal şi mielencefal. În acest stadiu sînt pentru prima dată evidente la nivelul diencefalului: chiasma optică, infundibulul şi corpii mamilari. Următoarele stadii care vor fi definitivate şi finisate în etapa care urmează vor demonstra complicarea veziculelor primitive pînă la stadiul dezvoltării depline a encefalului.

După cum rezultă din enumerarea caracteristicilor modelelor realizate pînă în prezent de membrii cercului „Prietenii naturii" este evidentă utilizarea lor pentru aprofundarea pînă la limitele maxime atinse de ştiinţă a unuia din fenomenele vieţii. Elevii membri ai cercului au înţeles că, pentru a face accesibil înţelegerii lor procesul de dezvoltare ontogenetică a encefalului, a fost necesară mai întîi strădania şi perseverenţa unor cercetători embriologi, care au reuşit să procure şi să studieze în mod sistematic, pe material uman, perioadele incipiente ale vieţii embrionului (între a 16-a şi a 30-a zi după fecundare). *Printr-un efort intelectual, pe baza stadiilor realizate, orice elev poate reconstitui pe plan mental şi înţelege în profunzime întregul proces (dinamic) de organogeneză.* Satisfacţia de a parcurge singuri etapele principale ale reconstruirii modelelor tridimensionale ale organelor sau stadiilor greu accesibile, pentru a le face mai accesibile celorlalţi membri ai societăţii, s-a obţinut cu mult efort şi cu preţul parcurgerii unor operaţii mai puţin plăcute, după cum urmează:

a. Pentru modelarea propriu-zisă a stadiilor de dezvoltare s-a procurat plastilină specială (de uz plastic), din care poate fi modelat orice detaliu şi care prezintă avantajul că poate fi utilizată de un număr nelimitat de ori, fără să se degradeze.

b. S-au decupat din tablă foarte subţire (matriţe metalice vechi pentru uz tipografic), fragmente de 3/3 sau 4/4 cm, care s-au introdus parţial în masa de plastilină, de jur împrejurul modelului.

c. Se introduce mai întîi apă într-un cancioc, peste care se presară, puţin cîte puţin, pulbere de ipsos, care în prealabil a fost cernută. Se amestecă pînă la obţinerea unei paste de consistenţa smîntînei.

d. Cu un şpaclu metalic se acoperă mai întîi uniform toată suprafaţa delimitată de fragmentele de tablă şi, pe măsură ce se întăreşte pasta de ipsos, se adaugă peste model din a eastă masă, pînă se obţine un strat suficient de gros, pentru a rezista la diversele manipulări. Se netezeşte suprafaţa exterioară şi se lasă masa de ipsos să se întărească pînă la consistenţa maximă.

e. Se răsuceşte cu 180 grade modelul împreună cu jumătatea de matriţă care a aderat la el şi se scot toate bucăţile de tablă din masa de plastilină.

f. Cu un instrument ascuţit (şpaclu) se netezesc marginile delimitate de fragmentele de tablă şi se fac şanţuri de formă semisferică.

g. Se ung de mai multe ori cu un amestec izolant de petrol cu stearină, atît modelul, cît şi marginile de ipsos ale matriţei.

h. Se pregăteşte o altă cantitate de ipsos în apă, se procedează ca mai sus şi se realizează cea de-a doua jumătate de matriţă.

i. Se îndepărtează de model cele două jumătăţi de matriţă, pe care urmează să se preseze pasta de papier-mâché.

Elevilor li s-au dat explicaţii că în industrie (turnătorii), modelul proiectat se construieşte de obicei din lemn sau din material plastic (în loc de plastilină), iar cele două jumătăţi de matriţă se obţin prin presarea unui nisip special. În locul etapei de topire a metalului care se toarnă în tipar, elevii utilizează masa de papier-mâché (mult mai ieftină şi mai uşoară).

Pentru obţinerea unei cantităţi de aproximativ 0,500 kg de masă sînt necesare următoarele materiale: 0,200 kg pulbere de cretă; 0,080 kg hîrtie celuloză (de preferinţă deşeuri strunjite de la fabrici de filatură), 0,070 kg făină de grîu sau de secară; 0,060 kg pulbere de caolin şi 0,010 kg clei de oase. Mai întîi hîrtia de celuloză se înmoaie în apă, se stoarce puternic cu mîna şi se frămîntă. Făina de grîu (sau secară) se opăreşte cu apă clocotită, pentru a se obţine o pastă aderentă. Hîrtia de celuloză, masa de făină, pulberea de cretă, pulberea de caolin se amestecă cu o cantitate de clei de oase topită în bain-marie şi se obţine o masă de consistenţa aluatului de pîine.

j. Masa de pastă de hîrtie se întinde cu ajutorul unei vergele de metal, material plastic sau lemn, aşa cum se întinde coca, pînă la obţinerea unui strat de numai 1—5 mm grosime. Pentru a nu adera la substrat şi vergeaua cu care se întinde, se presară de mai multe ori un amestec de făină, pulbere de cretă şi pulbere de caolin.

k. Se unge suprafaţa interioară a matriţelor cu un strat izolant de ulei mineral.

l. Se decupează o suprafaţă din pasta întinsă aproximativ egală cu suprafaţa interioară a matriţei.

m. Peticul de pastă se aşază deasupra matriţei şi se presează treptat cu degetele, pentru a lua contact cu toate detaliile.

n. Se lasă să se întărească stratul presat.

o. Cînd s-a obţinut o stare semiuscată, se lipesc fîşii mici de hîrtie, care se acoperă cu un strat de clei de oase topit. Fîşiile de hîrtie au rolul de a spori consistenţa modelului şi de a-l face rezistent la lovituri. În raport cu mărimea modelului, se lipesc 3—5 straturi.

p. Se lasă să se usuce pînă la o stare de uscare de circa 90%.

r. Se adaugă de jur împrejurul marginilor matriţei un strat de circa 2 cm. grosime de pastă de hîrtie proaspătă, cu o cantitate crescută de clei de oase.

s. Cele două jumătăți ale matriței se îmbreunează.
ș. Se lasă să se usuce definitiv.
t. Modelul se scoate din matriță și se retușează cu ajutorul glaspapirului sau șmirghelului.
ț. Se unge cu un strat de șerlac sau cu o soluție slabă de clei de oase, ca să se evite pătrunderea culorilor de ulei în masa modelului.
u. Se redă coloritul natural sau convențional, cu ajutorul culorilor de ulei.
v. Se montează pe suport.
x. Se construiește legenda care se lipește pe suport.

Operațiile de la punctele i la t pot fi înlocuite printr-un procedeu foarte simplu, dar costisitor: se amestecă pulbere de dentacril tehnic (Spofa) cu lichidul corespunzător diluant și se toarnă în matriță, după ce s-a izolat în prealabil cu un strat de izodent. Modelul astfel obținut în numai cîteva minute are duritatea plombelor dentare. Indiferent de nivelul elevilor cărora se adresează modelele produse pentru a fi utilizate ca material didactic demonstrativ, la elaborarea lor au participat și elevi mici, care deși nu au înțeles prea mult semnificația științifică, au intuit că fac o treabă utilă.

Pentru elevii claselor mici, pe lîngă însușirea unor tehnici de activitate practică și a disciplinei în muncă colectivă, activitatea de elaborare a modelelor la care au participat cu multă însuflețire le-a furnizat cunoștințe de ordin fizic privind proprietățile materialelor utilizate (ipsos, caolin, făină în contact cu apa clocotită, stearină, șerlac etc.).

La cerc, accentul uneori poate să nu se pună atît pe semnificația propriu-zisă științifică, care ridică probleme de accesibilitate în raport cu vîrsta, ci ținînd seama de obiectivele generale ale cercului și pe contribuția unor activități concrete, la cultivarea unor trăsături de personalitate specifice viitorilor constructori ai societății socialiste și comuniste. Un alt cîștig al membrilor cercului este de ordin intelectual, deoarece, lucrînd de exemplu la retușarea sau asamblarea modelului, ei sînt obligați *să observe cu atenție toate detaliile, să le pipăie, să aprecieze cu precizie locul de îmbinare a părților componente și să stabilească raporturile spațiale cu celelalte organe.* Redarea coloritului convențional unor componente, care se modifică sau se mențin la diferitele stadii reconstituite ale embrionului, îi obligă pe elevi *să facă comparații frecvente privind modificarea în spațiu a diferitelor componente structurale sau morfologice, ca rezultat al dezvoltării, care toate contribuie la perfecționarea facultăților de asociere mentală.*

Participînd la etapele mai importante ale proiectării și construirii modelelor, *elevilor li se dezvoltă imaginația,* deoarece ei văd mai întîi scheme, detalii aparent fără semnificație, fragmente de imagini care par fără legătură, deoarece au fost elaborate de cercetători la scări sau din unghiuri diferite. *Pe baza unor astfel de documente, utilizînd uneori experiența anterioară și imaginația, se proiectează și se construiește modelul în întregime.*

Dintre obiectivele formative care se realizează prin activitățile amintite mai sus, mai trebuie menționată *cultivarea la elevi a spiritului aplicativ ca însușire a spiritului modern și prevenirea sau micșorarea decalajului între performanțele teoretice și cele practice ale elevilor*[6]. Am considerat importantă activitatea de modelare în cadrul celorlalte care se desfășoară la cerc și pentru faptul că satisface și una dintre ideile inițiale ale creatorilor școlii active, aceea *de a provoca elevilor ocazii de a lucra cît mai mult cu mîinile lor*[7].

În general, pe măsură ce elevii învață să utilizeze metoda modelării, precum și operațiile prin care vor putea ei înșiși să proiecteze și să realizeze modele, se deprind *ca și în celelalte activități să acționeze independent.* Membrii cercului se conving, prin activitățile desfășurate, că progresele biologiei actuale, ca și ale științelor în general sînt posibile prin conlucrarea specialiștilor de diverse specialități. În prezent, investigațiile și progresele în domeniile biologiei sînt posibile cu ajutorul unor dispozitive tehnice complicate[8]. Aceste dispozitive pot fi realizate în folosul investigației biologice de specialiști cu calificări variate și mai ales prin îmbinarea judicioasă a muncii fizice cu cea intelectuală.

BIBLIOGRAFIE

1. Voinea Radu, *Studenții să învețe produtînd și cercetînd*, „Era socialistă", nr. 5/1975, p. 42.
2. Fries Eberhard, Roseberger Rudi, *Învățămîntul prin cercetare*, E.D.P., București, 1973.
3. *Documente ale P.C.R., Morala comunistă*, Edit. politică, Buc. 1972, p. 188.
4. Gagné M. Robert, *Condițiile învățării*, E.D.P., București, 1975, p. 301—302.
5. Tudorel Mirescu, Valerica Mirescu, *Contribuția profesorului de biologie la educația sexuală a elevilor*, „Natura", oct. 1971.
6. Văideanu George, *Semnificația pedagogică a activităților tehnice productive*, „Pregătirea pentru muncă, obiectiv al învățămîntului", Alexandria, 27 iunie, 1971, p. 31.
7. Ferrière A., *Școala activă*, E.D.P., București, 1973.
8. Strungaru Grigore, *Utilizarea cuceririlor tehnicii actuale în explorarea organismelor vii*, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, uz intern, decembrie 1975

ACȚIUNI DE MODERNIZARE ÎN PREDAREA ISTORIEI LA CLASA A IV-a

Inv. AUGUSTA BEIAN
Școala generală Crăciunelul de Jos
județul Alba

Se știe că cunoștințele achiziționate de către elevi prin efort propriu rămîn cel mai mult în conștiința acestora, că în felul acesta ei își dezvoltă deprinderile de muncă intelectuală și o atitudine sănătoasă față de învățătură. Este firească deci tendința de căutare, de îmbinare a unor metode și tehnici didactice în scopul activizării elevilor în lecții, în scopul realizării unui învățămînt educativ, de o înaltă eficiență.

În investigațiile pe care le-am întreprins în direcția optimizării predării istoriei la clasa a IV-a ne-am oprit asupra utilizării fișelor programate în munca cu manualul. În căutările noastre am pornit de la procedeele „Sarcină-răspuns, sarcină-răspuns" și „Munca elevilor îmbinată cu expunerea parțială a învățătorului" explicate de Gustav Paal în articolul „Procedee de activizare a elevilor în munca cu cartea la clasele mici" din „Revista de pedagogie", nr. 10/1973.

Prin întrebuințarea acestor procedee am reușit în general să activizez gîndirea și celelalte funcții de cunoaștere ale elevilor. Totuși am observat curînd că interesul și curiozitatea în studiu a unor elevi mai puțin studioși scade, aceștia limitîndu-se la preluarea soluțiilor formulate de către colegii lor. Pentru a-i antrena în munca de redescoperire a adevărului istoric, pentru a determina o mobilizare a interesului și ieșirea lor din pasivitate, am introdus în lecțiile de acest gen fișe programate prin care le-am cerut să rezolve în scris unele din problemele principale ale lecției respective.

Potrivit pașilor mărunți ce stau la baza instruirii programate, prin intermediul programelor, elevii au fost solicitați sistematic și progresiv în direcția găsirii soluțiilor pentru rezolvarea problemelor. Sarcinile au fost gradate în așa fel încît prin ele să se realizeze o eșalonare lentă și crescîndă a dificultăților. Numărul lor a variat de la una la mai multe sarcini-problemă, el fiind stabilit în funcție de gradul de înțelegere și de capacitatea de efort a elevilor, de dificultatea și de timpul necesar rezolvării lor. De exemplu, în lecția „Anul revoluționar 1848 în Țările Române", pentru predarea căreia am întrebuințat al doilea procedeu, fișele au cuprins o singură întrebare-problemă, întrebare prin care elevii erau solicitați să arate în scris care a fost situația Țărilor Române în preajma anului 1848. În răspunsurile pe care le-au formulat, lucrînd independent, ei au arătat cu aproximație că :

1. Țara avea mai multe ogoare arate, mai multe întreprinderi industriale, mai multe școli.
2. Slăbind puterea Imperiului turcesc comerțul a devenit liber și s-a dezvoltat.
3. Stăpînii fabricilor, negustorii și cei ce aveau mulți bani au format burghezia.
4. Burghezii urau pe boieri și nobili și doreau să ia parte la conducerea statului.
5. Sfătuită și ajutată de învățați, împreună cu masele populare burghezia s-a ridicat la luptă pentru alungarea boierilor și nobililor de la conducerea țării.

Răspunsurile formulate au fost citite și comentate mai amplu, fiecare elev avînd latitudinea de a completa răspunsul colegilor săi.

Discuțiile care s-au purtat pentru elucidarea problemei au pus în lumină unele neclarități. Astfel, a fost necesar să li se arate elevilor în ce a constat rolul progresist al burgheziei în Revoluția din Țările Române din anul 1848. Li s-a explicat elevilor noțiunea de revoluție și s-au stabilit sarcinile de lucru pentru studiul etapelor următoare ale lecției. Concluzia la care s-a ajuns în urma rezol-

vării orale a altor sarcini a fost notată pe caiete, încheigîndu-se cu cele rezultate în urma rezolvării scrise a primei sarcini de lucru din planul de idei.

Deşi prin utilizarea acestui procedeu, ca de altfel şi în celelalte variante ale metodei au fost înregistrate, în răspunsurile care implicau asocieri de fenomene, corelarea lor şi erori cauzate de neînţelegerea problemelor esenţiale de către elevii mai puţin activi, rezultatele bune obţinute prin utilizarea fişelor programate au demonstrat că rezolvarea în scris a sarcinilor de lucru ce a obligat pe fiecare elev să gîndească şi să ajungă la soluţii prin activitate proprie a contribuit în cea mai mare măsură la dezvoltarea gîndirii istorice, la însuşirea temeinică a cunoştinţelor. Pentru concretizarea celor afirmate pot aminti că în lecţia prezentată mai sus, înţelegerea conjuncturii economico-politice care a dus la revoluţie i-a făcut pe elevi să privească şirul revoluţiilor din anul 1848 ca o consecinţă firească a situaţiei existente.

De asemenea, antrenarea directă şi constantă în activitate realizată prin intermediul programelor ce a oferit elevilor posibilitatea de a lucra independent, diferenţiat, a avut un deosebit efect formativ. În acest sens amintesc că discuţiile ce s-au purtat pentru elucidarea problemelor au înviorat clasa de elevi şi au dezvoltat capacitatea lor de reflecţie. Iar faptul că elevii îşi confruntau opinia nu numai cu învăţătorul, ci şi cu colegii lor, că erau solicitaţi să rectifice o interpretare greşită a unui coleg, să reia o explicaţie insuficientă, i-a obişnuit să raţioneze să caute explicaţii logice şi să prezinte cauzal fenomenele şi evenimentele istorice.

Alternarea sarcinilor de lucru cu cele scrise în decursul aceleiaşi lecţii a mobilizat şi a menţinut tot timpul încordată atenţia elevilor, i-a stimulat în activitate şi le-a trezit interesul şi curiozitatea pentru cunoaşterea trecutului istoric al patriei noastre.

Aşa cum arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu în *Expunerea cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conştient şi devotat al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi al comunismului în România**, „Dezvoltînd recunoştinţa şi preţuirea faţă de strămoşii care, cu sacrificii şi jertfe uriaşe, au apărat fiinţa naţională a poporului, au purtat steagul luptei pentru libertate şi neatîrnare, pentru dreptate naţională şi socială, trebuie să sădim în conştiinţa oamenilor sentimentul răspunderii faţă de moştenirea înaintaşilor, al hotărîrii de a duce mai departe, în noile condiţii istorice, făclia progresului şi civilizaţiei pe pămîntul României". Îmbogăţirea inventarului şcolii noastre cu un aspectomat mi-a permis să reiau în condiţii noi experimentul pe care l-am efectuat în direcţia activizării elevilor în lecţii prin utilizarea diafilmelor. În acest scop, am adaptat ramele aspectomatului pentru secvenţele de dimensiuni mai mici ale diafilmelor, lipind pe jumătate din partea interioară a lamelor de sticlă mai groase o fîşie subţire de policrorură de vinil de culoare neagră. Pentru proiectare am decupat din diafilmele ce le aveam în dublu exemplar în şcoală secvenţe pe care le-am introdus în rame în partea liberă dintre cele două lame de sticlă. Am întrebuinţat secvenţe din diafilme proiectate cu aspectomatul atît în lecţiile curente, cît şi în lecţiile de recapitulare. Întrucît rezultatele obţinute prin utilizarea diafilmelor în lecţiile curente au fost prezentate cu altă ocazie nu voi reveni asupra lor**. În cele ce urmează mă voi referi la întrebuinţarea secvenţelor selectate din diafilme în lecţiile de recapitulare.

Pentru aceste lecţii, în scopul de a adînci înţelegerea fenomenelor şi proceselor istorice în timp şi în succesiune, au fost selectate şi grupate secvenţe din diafilme vizionate de elevi în cursul lecţiilor curente. Concomitent cu întocmirea planului de dezbatere, elevii au stabilit secvenţele ce au considerat că proiectate îi pot ajuta, în desfăşurarea lecţiei propriu-zise, să-şi susţină opiniile. Aşa de exemplu, în lecţia „Comuna primitivă", proiectînd grupate imaginile ce reprezentau evoluţia uneltelor, a locuinţelor, a îmbrăcămintei şi ocupaţiile oamenilor, elevii au putut arăta că munca este o condiţie fundamentală a existenţei societăţii

* Cuvîntare ţinută la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste, „Scînteia", nr. 10508 din 3 iunie 1976.

** Augusta Beian, *Activizarea elevilor în lecţiile de istorie prin utilizarea diafilmelor*, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1974.

umane și că în procesul muncii s-a dezvoltat omul și s-au perfecționat uneltele cu ajutorul cărora a fost supusă natura.

Desigur, diafilmele nu au fost singurele materiale didactice utilizate în acest scop. Puterea mijloacelor de expresie ce au întreținut atenția, reacția de interes și motivația elevilor într-o măsură mult mai mare, dublată de faptul că au constituit o noutate în ceea ce privește mijloacele și procedeele folosite în lecțiile de recapitulare au înviorat clasa, au mobilizat multe din cunoștințele asimilate de elevi, care activi s-au antrenat în discuții.

Experiența de pînă acum, deși limitată în timp, ne-a întărit convingerea că utilizarea grupată a secvențelor din diafilme sporește efectul formativ al lecțiilor de recapitulare și dezvoltă judecata elevilor printr-o participare activă la lecții, le trezește interesul pentru cunoașterea societății umane, a existenței poporului nostru de-a lungul timpului pe aceste meleaguri de azi ale României.

150 DE ANI DE ISTORIE, 150 DE ANI DE LUMINĂ! — ANIVERSEAZĂ LICEUL „NIC. BĂLCESCU" DIN CRAIOVA — (1826 — 1976)

S-a aniversat, la 23 mai a.c., împlinirea unui secol și jumătate de la acea memorabilă dată — 20 mai 1826 — cînd dascălii Grigore Pleșoianu și Stanciu Căpățîneanu au pus în chiliile de la Obedeanu bazele Școlii naționale de limbă românească în climatul favorabil creat de mișcarea lui Tudor Vladimirescu.

De-a lungul anilor, liceul a fost slujit de o pleiadă de profesori prestigioși, care au împletit strîns munca de la catedră cu cea pusă în slujba ridicării nivelului de cultură al poporului. Liceul Bălcescu a dat țării iluștri absolvenți ca : N. Titulescu, Gogu Constantinescu ; scriitorii Al. Macedonski, Traian Demetrescu și Gib Mihăescu ; matematicienii Gh. Țițeica și Simion Stoilov ; psihologul C. Rădulescu-Motru, arheologul C. S. Nicolăescu-Plopșor ; pictorii Th. Aman, Eustațiu Stoenescu, Ion Țuculescu, Corneliu Baba ; medicii Dimitrie Gerota, Traian Nasta. Acestora li se adaugă tovarășii Ștefan Voitec, membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., vicepreședinte al Consiliului de Stat al Republicii Socialiste România și Mihai Marinescu, viceprim-ministru al guvernului, președintele Comitetului de Stat al Planificării ; academicienii Ilie Murgulescu, Ștefan Milcu, Petre Vancea, D. Pipidi, Al. Balaci, artistul emerit Constantin Bobescu și încă mulți alții.

În toți acești ani, liceul a fost prezent cu un rol activ și progresist la unele din marile evenimente din istoria poporului nostru. În sala de examene a școlii, Eliade Rădulescu a citit, în iunie 1848, Proclamația de la Islaz ; tot aici a fost — pe toată durata revoluției — sediul guvernului revoluționar craiovean, în rîndul căruia au activat numeroși profesori ; în 1857, în piața din fața fostei Școli centrale, s-a jucat Hora Unirii imortalizată de Th. Aman. În 1877, profesorii liceului au donat o bună parte din salariul lor pentru ajutorarea armatei. În 1907 atît profesorii cît și elevii au luat apărarea în public a țăranilor răsculați pentru o cauză dreaptă. În anul 1945, la 24 februarie, în piața din fața liceului, s-au adunat, la chemarea P.C.R., peste 30 000 de oameni ai muncii din Oltenia. La îndemnul adresat din balconul bibliotecii de reprezentanții forțelor democratice, masele au luat cu asalt prefectura, instalînd la conducere pe reprezentanții poporului.

Manifestările sărbătoririi au fost de o mare amploare, variate, și au marcat un moment important în istoria școlii românești. În ziua de 23 mai a avut loc vizitarea liceului de către reprezentanții organelor centrale și locale de partid și de stat și de către invitați. A urmat adunarea festivă consacrată aniversării a 150 de ani de existență a liceului, urmată de spectacolul omagial prezentat de formațiile reunite ale liceului. Cuvîntul de deschidere l-a rostit Vasile Bulucea, prim-secretar al Comitetului municipal Craiova, primarul orașului. Adunarea a fost onorată de prezența tov. Mihai Marinescu, fost elev al liceului, viceprim-ministru al guvernului, președintele Comitetului de Stat al Planificării, care a transmis mesajul adresat de tovarășul Nicolae Ceaușescu cadrelor didactice și elevilor liceului „Nicolae Bălcescu" și care a înmînat direcției liceului, tov. prof. emerit Nicolae Andrei, Decretul prezidențial prin care, pentru contribuția deosebită adusă la dezvoltarea învățămîntului, la instruirea și educarea elevilor în spiritul dragostei față de patrie, de muncă și învățătură, cu prilejul împlinirii a 150 de ani de la înființare, Liceului i s-a conferit ordinul „Meritul Cultural" clasa I. Pentru activitate rodnică, colectivului liceului i-au fost înmînate Drapelul și Diploma de onoare a C.C. al U.T.C., Diploma de onoare a Consiliului Național al Organizației Pionierilor și Diploma de onoare a Consiliului Național pentru Educație Fizică și Sport. Prof. emerit Nicolae Andrei, directorul liceului sărbătorit, a prezentat istoricul școlii și realizările din ultimii ani. A vorbit în continuare Ion Cetățeanu, secretarul Comitetului județean de partid. Din partea M.E.Î. a luat parte ministrul adjunct Constantin Manolescu, care a felicitat școala pentru realizările remarcabile obținute în educarea comunist-revoluționară a elevilor, iar în numele foștilor absolvenți a luat cuvîntul academicianul Ștefan Milcu, vicepreședintele Academiei Române.

Spectacolul omagial „Liceul meu — fîntînă de lumină" a evocat sugestiv și emoționant file din istoria Olteniei, împletite cu crîmpeie din istoria liceului. În încheiere, trebuie să menționăm apariția, în Editura Scrisul Românesc Craiova, a volumului *Ani de lumină — Istoria Liceului „Nicolae Bălcescu"*, de Nicolae Andrei, o foarte frumoasă și reușită apariție editorială.

VICTORIA POPOVICI

Perfecționarea procesului de învățămînt

EDUCAȚIA CONTINUĂ: CONCEPTE, CRITERII, PROGRAME

Dr. LEON ȚOPA

1. „Integrarea educației școlare, universitare și postșcolare în sistemul educației permanente din R. S. România" este denumirea temei la care a lucrat un colectiv de cercetători* din Institutul de cercetări pedagogice și psihologice în perioada 1973—1975, urmărind obiectivul de a pune în aplicare principiul educației permanente, prin conceptualizarea problemelor și experimentarea activităților pedagogice, școlare și postșcolare corespunzătoare. În definiția de lucru, principiul educației permanente este integratorul proceselor de educație cu viața social-economică și cu dezvoltarea personalității umane, atît în activitățile preșcolare, școlare și postșcolare, cît și în alte activități, organizate sau spontane, de cultivare, instruire, educare și formare. În ultimă analiză, este un principiu organizatoric al educației omului de-a lungul anilor, cu scopul de a îmbunătăți calitatea vieții și de a dezvolta procesele de educație la rangul valorilor constitutive și anticipative specifice omului contemporan.

2. Două întrebări ne-am formulat la inițierea cercetărilor : a) Dacă o arie atît de întinsă și complexă a explorărilor necesare n-ar putea fi relevată prin anumite „filoane", al căror studiu constatativ și prefigurativ ne-ar ajuta să cunoaștem natura și funcțiile principiului educației permanente ? b) Ce programe de educație și de instrucție, mai concret vorbind, planuri de studii, cursuri, lucrări practice, metodici etc. ar trebui experimentate pentru a demonstra modul în care principiul educației permanente structurează și conduce acțiunea pedagogică, adaptată atît diferitelor grade de învățămînt, cît și educației adulților, menținîndu-se ca o perspectivă unitară și continuă a proceselor de educație ?

De la bun început am convenit să nu acordăm educației permanente numai sensul „unei stări de spirit", calitatea „unei politici de educație" sau numai valoarea teoretică a „principiului educației permanente", ci să căutăm căile reale de trecere de la concepte la criterii de evaluare și apoi la programe de învățămînt elaborate pe baza criteriilor. Filoanele cercetate s-au cristalizat treptat în concepte ca : motivațiile învățării la elevi, studenți și adulți (Ana Maria Ichim) ; profilele socio-culturale ale elevilor adolescenți (Alexandru Darie) ; mo-

---

* Leon Țopa (coordonator), Costache Olăreanu, Gheorghe Bunescu, Alexandru Darie, Ana Maria Ichim, Victoria Popovici, Camelia Roșculeț, Ion Verdeș. În unele etape ale cercetărilor, din colectiv au făcut parte și Pavel Mureșan, Georgeta Lăzărescu, Constantin Comorovschi, Mihai Bogdan și alții.

delele de viață ale elevilor (Ion Verdeș); spiritul critic al elevilor de liceu (Gheorghe Bunescu) [1].

3. Demersul paralel cu cel dedicat „filoanelor" a fost experimentarea cursului de metode și tehnici de muncă intelectuală în învățămîntul superior[2] și a formelor de activități instructiv-educative de tipul relației școală-muzeu[3].

Pe lîngă cele 18 prelegeri și demonstrații practice experimentate la Institutul de arhitectură „Ion Mincu" din București (1973—1975), cursul include capitole de metodologie, recomandări privind îndrumarea individuală a studenților de către cadrele didactice, instrumente de cercetare, bibliografie. Principalele teme sînt: obiectivele învățămîntului superior și însușirea lor de către studenți; autodidaxia integrată educației permanente; bugetul de timp liber al studentului; momentele studiului individual; învățarea prin cercetare și activități productive; știința informării și organizarea informării la nivel individual; folosirea calculatorului; pedagogia lecturii și munca în bibliotecă; activitatea studentului la cursuri, seminarii, cercuri științifice; elaborarea lucrărilor științifice; examenele și pregătirea pentru examene: psihoigiena muncii.

Acest curs experimental constituie nu numai o propedeutică a studiilor universitare, ci și un punct de plecare pentru perfecționarea învățămîntului nostru superior în temeiul principiului educației permanente, constituind un factor de continuitate între învățămîntul liceal și universitate, precum și între universitate și cursurile postuniversitare. Menționăm că, în 1975, un alt colectiv, coordonat de Costache Olăreanu, a întreprins o cercetare experimentală privind tehnicile de muncă intelectuală la elevii de gimnaziu [4].

Prin experimentarea colaborării școlii cu muzeul, în special cu muzeul de istorie, s-au precizat obiectivele și formele lecțiilor programate în muzeu, s-au specificat funcțiile muzeelor în integrarea disciplinelor școlare și în promovarea relației învățămînt-cercetare-producție (Victoria Popovici).

4. Prin participarea la proiectul internațional coordonat de Institutul UNESCO pentru educație din Hamburg *„Dezvoltarea criteriilor și procedurilor de evaluare a curriculum-ului școlar în perspectiva educației permanente"*, colectivul de cercetare și-a adus contribuția la elaborarea metodologiei de evaluare, la perfecționarea instrumentelor de cercetare și la introducerea în practica școlii a rezultatelor obținute.

Cea de-a treia întrebare-ipoteză formulată în cursul cercetărilor (1974) se referă la punerea în practica școlară a unui curriculum structurat în perspectiva educației permanente. Această cale este deschisă prin evaluarea prognostică a curriculum-ului școlar. Cercetarea s-a desfășurat în patru școli (Liceul nr. 43 și Școala generală nr. 19 din București, Liceul „G. Enescu" din Sinaia și Liceul real-umanist din comuna Pătîrlagele, județul Buzău) și a cuprins 654 de elevi (clasele I, III, V, VII, anii I și III de liceu), 73 cadre didactice și 432 de părinți, în total 1 159 de subiecți.

Metodologia evaluării testată prin cercetarea noastră se caracterizează prin următoarele secvențe [5]: a) Definirea conceptelor de evaluare pedagogică, edu-

---

[1] Deoarece nu putem să insistăm aici asupra fiecărui „filon", vom menționa unele lucrări publicate pînă în prezent: Gh. Bunescu, Al. Darie, A. M. Ichim, I. Verdeș, *Note caracteristice ale conceptului de educație permanentă în R.S. România*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1975; A. M. Ichim, *Motivațiile învățării*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1975; Gheorghe Bunescu, *Spiritul critic al elevilor de liceu*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1975; Gh. Bunescu, Al. Darie, A. M. Ichim, I. Verdeș, *Educația permanentă în școală. Studiu de implementare a rezultatelor unor cercetări*, București, Institutul de cercet. ped. și psih., 1975, 160 p. xeros.

[2] Preocupările colectivului pentru problemele învățămîntului superior s-au concretizat prin publicarea volumului documentar de uz intern: *Modernizarea învățămîntului superior*, București, I.St.P., 1973 (coordonator George Văideanu, secretari de redacție Leon Țopa și Ana Maria Ichim). În 1975 se editează pentru uz intern: *Metode și tehnici de muncă intelectuală. Curs experimental pentru studenți* (263 p. xeros).

[3] Victoria Popovici *La relation école-musée du point de vue de l'éducation permanente*, „L'Éducation permanente en Roumanie", Bucarest, Institut des sciences pédagogiques et psychologiques, 1975, p. 151—161.

[4] C. Comorovschi, G. Lăzărescu și C. Olăreanu, *Tehnici de muncă intelectuală la elevii de gimnaziu*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1976.

[5] Vezi o primă redactare: dr. Leon Țopa, prof. Costache Olăreanu, *Metodologia elaborării criteriilor de evaluare a curriculum-ului școlar în perspectiva educației permanente*, „Buletinul Comisiei Naționale a R.S. România pentru UNESCO", nr. 2/1975, p. 15.

cație permanentă și curriculum școlar ; b) Redactarea provizorie a tabelului criteriilor de evaluare ; c) Testarea și aplicarea instrumentelor și procedurilor necesare confruntării criteriilor propuse cu realitățile școlare ; d) Redactarea tabelului de criterii în urma confruntării de teren (cadre didactice, elevi, părinți); e) Integrarea acestuia în ansamblul rezultatelor.

Tabelul de criterii se constituie pe două coordonate : 1. vertical — domeniile de incidență ale școlii cu educația permanentă : A) colectivitatea în care funcționează școala ; B) ciclurile și continuitatea educației școlare ; C) dezvoltarea personalității elevilor ; D) învățarea și autoînvățarea ; E) creativitatea ; 2. orizontal — componentele curriculum-ului școlar (obiectivele, programele de studii, metodele, evaluarea rezultatelor școlare). Pentru a ilustra, reproducem un fragment din tabelul criterilor de evaluare :

Domeniile și subdomeniile	Componentele curriculum-ului			
D. Învățarea și autoînvățarea				
16. Dezvoltarea metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală.	16. *Obiective* 16.1.1. Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, obiectiv școlar explicit formulat	16.2. *Programe* 16.2.1. Introducerea acestor activități pe obiecte și clase. 16.2.2. Folosirea lor ca mijloc de integrare a disciplinelor școlare.	16.3. *Metode* 16.3.1. Exersarea folosirii materialelor de referință. 16.3.2. Elaborarea de conspecte, referate etc.	16.4. *Evaluare* 16.4.1. Aprecierea capacității de aplicare a metodelor și tehnicilor instrumentelor

Din confruntarea conceptului de educație permanentă, a criteriilor de evaluare a curriculum-ului școlar cu opiniile și atitudinile cadrelor didactice, am reținut că pregătirea pentru profesie, formarea capacității de a se instrui continuu, îmbinarea învățămîntului cu cercetarea și producția sînt considerate caracteristici de prim rang ale unei școli în perspectiva educației permanente. Prin „scalele de evaluare" pe care le-au completat, cadrele didactice au exprimat evaluări la un număr de 37 de criterii, și anume, sub patru aspecte : eficiența, aplicabilitatea, relevanța și claritatea criteriului propus. Această testare a întărit cerința metodologică de a acorda fiecărui criteriu o formulare cît se poate mai simplă, clară, concisă, concretă, exprimînd realități măsurabile, considerate univoc etc.

Unul dintre demersurile întreprinse în cercetarea elevilor adolescenți a fost aplicarea „metodei aprecierii obiective", create de Gheorghe Zapan[6]. S-au supus evaluării elevilor anului III de liceu, 24 de criterii din tabelul mai sus-amintit, ca de pildă, nivelul de exprimare, autocunoaștere, capacitate de inițiativă, aplicarea cunoștințelor, gîndire științifică. Elevii au numit, pentru fiecare criteriu, pe primii cinci colegi (cei mai buni) și pe ultimii cinci. Prelucrarea s-a făcut prin calcularea sumei algebrice pe fiecare elev și criteriu, rezultînd astfel o matrice. Etapa a doua a constat din calcularea performanței generale înregistrate de fiecare criteriu.

Dintre criteriile confruntate cu opiniile părinților, vom menționa : școala — sursă de educație a părinților prin intermediul elevilor ; aprecierea elevilor în școală și în familie, complementaritatea educației familiale cu cea școlară ș.a. Însușirea metodelor de creștere și educare a copiilor (I) ; revizuirea ideilor despre școală (II) ; învățarea de noi cunoștințe și din domenii noi (III) — sînt

[6] Gh. Zapan, *The Method of Objective Appreciation of Personality*, „Revue Roumaine des Sciences Sociales", Série de Psychologie, tome 14, 1970, p. 32—44.

direcţiile în care se exercită influenţa şcolii asupra părinţilor prin intermediul elevilor. Potrivit opiniei părinţilor, aprecierea elevului în şcoală ar trebui să ţină seama în primul rînd de „dorinţa de a munci şi de efortul elevului în munca şcolară".

5. Elaborarea unui program şcolar (curriculum) în perspectiva educaţiei permanente, fie şi numai într-o primă şi aproximativă modelare, a fost urmărită drept corolar al investigaţiilor.

„Sistemul unitar de principii, concepte, programe analitice, activităţi şi documente şcolare (planuri, orarii, procese-verbale, dispoziţii etc.), prin care se realizează dsfăşurarea organizată a muncii didactice în şcoală, se numeşte curriculum şcolar" ; aceasta a fost definiţia noastră de lucru[7]. Potrivit concluziilor desprinse din cercetări, un curriculum şcolar în perspectiva educaţiei permanente se caracterizează prin cel puţin patru componente (obiective, programe analitice, metode, sistem de evaluare) şi prin rezultate ca acestea : a) Asigură acţiunea reciprocă dintre obiectivele dezvoltării sociale şi cele şcolar-educative ; b) Educă creativitatea (capacitatea de creaţie a tineretului), îmbinînd învăţămîntul cu cercetarea şi producţia ; c) Realizează, la diferite nivele şcolare, dialogul multiplu dintre elev şi rolurile social-profesionale, formînd profilul larg, deschis al elevului şi orientîndu-l în mod practic spre o muncă profesională la absolvirea şcolii ; d) Cultivă personalitatea elevului ca disponibilitate şi pregătire pentru perfecţionare de-a lungul întregii vieţi.

Un „program şcolar" (curriculum) axat pe principiul educaţiei permanente urmăreşte două obiective obligatorii în condiţiile revoluţiei ştiinţifice şi tehnice: *esenţializarea conţinuturilor învăţămîntului şi perfecţionarea metodologiilor de predare-învăţare, cercetare şi aplicare în producţie.* Primul obiectiv implică o laborioasă, continuă şi „economică" eliberare a învăţămîntului de tot ce este supraîncărcare. Informaţiile şi modelele se perimează, metodele şi tehnicile cunosc o perfecţionare neîntreruptă, de aceea se impune formarea capacităţii de a stăpîni gîndirea metodologică, experimentală, critică, problematizatoare etc. Metodologia primeşte valenţe noi, se substanţializează cu un proces de creaţie şi invenţie pe toate planurile şi în primă instanţă pe planul social-istoric, moral-politic, ca şi în cel tehnologic.

Problema programelor depăşeşte, azi, educaţia şcolară. Ea a devenit o problemă acută şi în educaţia adulţilor. Ne referim la perfecţionarea pregătirii profesionale a adulţilor, la necesitatea asigurării complementarităţii educaţiei tehnice şi ideologice, la unitatea culturii şi educaţiei. În perioada 1973—1975, acelaşi colectiv de cercetători a efectuat trei lucrări din domeniul perfecţionării pregătirii profesionale în ţara noastră[8], cu specială privire asupra programelor de instruire a adulţilor. În lumina conceptelor şi criteriilor de evaluare analizate, programele şcolare, universitare şi postşcolare se vor orienta tot mai mult spre educaţia limbajelor ştiinţifice, tehnice, artistice, vor accentua caracterul acţional-aplicativ al învăţămîntului şi vor structura conţinuturile prin treptata integrare a disciplinelor. Economicitatea prin descongestionare a învăţămîntului liceal şi universitar constituie o aplicare a principiului educaţiei continue, care asigură unitatea dialectică între cunoaştere şi acţiune, predare-învăţare, muncă şi creaţie, între dezvoltarea personalităţii umane şi progresul societăţii.

---

[7] Leon Ţopa, Costache Oläreanu, *Development of Criteria and Procedures for the Evaluation of School Curricula in the Perspective of Lifelong Education*, traducere din română, raport final prezentat la sesiunea din decembrie 1975 a Institutului UNESCO pentru educaţie din Hamburg, din partea Institutului de cercetări pedagogice şi psihologice, p. 86.

[8] *Căi şi metode de determinare a cerinţelor de perfecţionare a pregătirii profesionale a lucrătorilor şi de transpunere a acestor cerinţe în programe de perfecţionare*, Bucureşti, I.C.P.P.D., 1973 (46 p.); *Principii, forme şi metode de educaţie permanentă a adulţilor folosite în organizarea şi desfăşurarea activităţii de perfecţionare a pregătirii profesionale*, I.C.P.P., 1973 (63 p. + anexe); *Perfecţionarea pregătirii profesionale a muncitorilor cu şcoala generală neterminată*, Bucureşti, I.C.P P., 1974 (171 p. + anexe).

APRECIEREA ATITUDINILOR PEDAGOGICE

FLORIAN IACOMI
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice
și psihologice

Modernizarea învățămîntului este uneori insuficient înțeleasă în practica pedagogică, limitîndu-se doar la introducerea mijloacelor tehnice de învățare și la înnoirea metodelor didactice. Umanizarea continuă a omului (educarea copilului și educarea educatorului), proces de compensare și echilibrare a influenței tehnicizării asupra individului, problemă importantă a educației socialiste este adesea minimalizată. Excesul de autoritarism sau neglijarea fondului uman, cu care trebuie să lucreze în permanență cadrul didactic, lasă de multe ori urme nocive în personalitatea copilului, greu de sesizat și de ameliorat mai tîrziu. De aceea, considerăm că problema centrală în acțiunile de modernizare a învățămîntului este formarea omului nou, a pedagogului chemat să exemplifice pentru fiecare elev, modelul de viață al societății adulte în continuă transformare, în care elevul de azi se va integra mîine.

Fie că este profesor, învățător sau maistru-instructor, obiectul muncii pedagogului este același : modelarea materiei vii, care este ființa umană în continuă dezvoltare ontogenetică și filogenetică. (Problema aportului bio-psihic al fiecărei generații la fondul de umanitate al omenirii n-a fost încă delimitată și diferențiată de celelalte probleme ale psihopedagogiei dezvoltării). Acțiunile exercitate asupra pedagogului, pe întregul parcurs al vieții sale active, se înscriu în aria orientării, selecției, formării și perfecționării (ca pedagog și specialist).

Din ansamblul metodelor folosite în aceste acțiuni, celei a autoeducării sau autoperfecționării sistematice a pedagogului în procesul muncii sale i se acordă mai puțină atenție în practica pedagogică, îndeosebi de către acele cadre didactice, la care convingerea vocațională de autoperfecționare continuă este înlocuită cu o imagine eronată a cunoașterii de sine și a profesiei de pedagog în care predomină automulțumirea și autosuficiența. În astfel de cazuri procesele de autocunoaștere și autoperfecționare se desfășoară în funcție de cerințele conjuncturale (constrîngeri administrative etc.).

În acțiunile de cunoaștere și autocunoaștere a pedagogului un rol important îl au atitudinile pedagogice. Înainte de „a profesa" româna, matematicile etc., sau de „a instructa" în lăcătușărie, croitorie etc., cadrul didactic apare ca pedagog încă din momentul și prin felul în care stă în fața elevilor (atitudinea posturală), la care se adaugă toate atitudinile sale ulterioare. Motivele expuse mai sus ne determină să considerăm mai adecvată folosirea noțiunii de pedagog pentru toate cadrele care activează în școală, față de celelalte noțiuni utilizate actualmente : cadre didactice, profesor, educator. Atitudinile pedagogice condiționează procesele de perfecționare și mai ales de autoperfecționare, căci „fără atragerea și angajarea personalului didactic, fără a-i determina acestuia o atitudine pozitivă și activă față de perfecționare, nici o acțiune întreprinsă n-are efect" (7,15).

Evaluarea atitudinilor pedagogice se înscrie pe linia cerințelor de cunoaștere și autocunoaștere obiectivă a pedagogului, în vederea perfecționării sale, problemă sesizată și de alți cercetători (18). În acest scop a fost conceput „Inventarul atitudinilor pedagogice", instrument de evaluare pe baza autoaprecierilor sau observațiilor făcute în cursul desfășurării unui proces pedagogic.

Concepția. Adesea se vorbește despre relația profesor-elev. Termenul pare impropriu și neconcludent pentru domeniul pedagogiei. V. N. Measișcev (22) arată că „noțiunea de *relație* are în vedere o legătură în care nu se manifestă deosebirea dintre cei doi termeni între care există relația. În schimb, noțiunea de *ati-*

tudine apare, riguros vorbind, acolo unde avem un subiect şi un obiect al educaţiei" (19, 20, 22). Este cazul *atitudinilor pedagogice* generate în subiect (pedagogul) de obiectul educaţiei (elevul). Ele apar numai în situaţia desfăşurării unei acţiuni pedagogice, în care statutul ambilor participanţi este bine definit, iar rolul pedagogului este clar înţeles prin aşteptările sale.

Cercetări anterioare asupra intereselor profesionale, privite ca forme speciale ale atitudinilor, ne-au determinat concluzia că *atitudinile pedagogice fac parte din sistemul de afinităţi elective al individului. Ele sînt reacţii afective de aşteptare şi anticipare acţională, rezultate din raportarea obiectului educat la sistemul de valori morale şi umanitare ale subiectului; structuri integratoare constituite prin conexiunea aptitudinilor, complexelor şi valorilor; exprimate prin diversitatea modalităţilor comportamentale specifice ale pedagogului, în cursul desfăşurării unui proces pedagogic.*

La baza lor situăm: 1) *Nevoia de autoperfecţionare* care condiţionează capacităţile de cunoaştere şi autocunoaştere; 2) *nevoia de protejare* a fiinţei fragile, care este copilul în dezvoltare (uneori chiar adultul aflat în postura obiectului ce se cere a fi educat); foarte apropiată de instinctul matern sau patern ce presupune capacitatea afectivă (iubirea); 3) *nevoia de a fi în serviciul oamenilor*, de a lucra şi de a ajuta la dezvoltarea ideală a fiinţei umane, (în strînsă legătură cu sisteme de valori morale şi umanitare al unei persoane).

Pentru construirea inventarului în discuţie, termenul de „atitudini pedagogice" a fost identificat prin reacţiile afective ale unui pedagog faţă de sistemul de stimuli, pe care-l constituie elevul sau clasa de elevi. În acest caz atitudinea pedagogică constituie o manifestare comportamentală, observabilă, deosebindu-se astfel de opinie, reacţie exclusiv verbală (indiferent de stimulii sociali care intervin pe moment sau de încărcătura emotivă exprimată).

Structura inventarului şi modul în care a fost construit. Itemii inventarului, care exprimă într-o formă interogativă prezenţa sau absenţa unei atitudini pedagogice la un cadru didactic, au fost integraţi în cinci grupe mari, pe care le-am considerat specifice, majore şi atotcuprinzătoare pentru procesul pedagogic: a) Atitudini de imparţialitate şi dreptate; b) Cordialitate şi căldură omenească; c) Naturaleţea şi echilibrul atitudinilor; d) Atitudini de sugestionare şi convingere a elevilor; e) Atitudini de asigurare a eficienţei didactice. Alegerea itemilor s-a făcut pornind de la ideea selecţionării celor mai reprezentative atitudini pedagogice, considerate ca absolut necesare şi de mare eficienţă în educarea copilului, care n-ar trebui să lipsească din formaţia oricărui pedagog.

Ţinînd seama de literatura de specialitate (21-25), de tradiţiile şi specificul psihopedagogiei româneşti (a se vedea bibliografia menţionată, îndeosebi 1, 3, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17), s-a alcătuit o listă cu cincizeci de itemi, care a fost supusă aprecierilor şi evaluărilor a patruzeci şi două de cadre didactice din ţară şi din Capitală, cu o vechime de cel puţin cincisprezece ani în învăţămînt, o parte din aceştia lucrînd în licee pedagogice. Fiecărui cadru care a servit experimentul i-a fost înmînată lista de itemi, cu rugămintea de a se pronunţa: a) dacă fiecare item este absolut necesar sau poate fi exclus; b) să evalueze importanţa fiecărui item prin note de la 1—10; c) să propună şi alţi itemi, pe care-i consideră necesari, pe lîngă cei existenţi. De asemenea, li s-a cerut să aprecieze, dacă un astfel de inventar este util pentru practica pedagogică.

În urma prelucrării statistice a răspunsurilor au reieşit următoarele: 1) utilitatea itemilor propuşi în proporţie de 96%; 2) evaluarea itemilor în proporţie de 91% prin notele 9 sau 10 (cîţiva evaluatori au acordat note de 8 sau 7 la unii itemi, care, nefiind aceiaşi, n-au influenţat nota generală a fiecărui item, între 9 şi 10); 3) un număr de 10 itemi propuşi de cadrele didactice au fost incluşi în structura inventarului. Toţi evaluatorii au fost uanimi în a aprecia utilitatea „Inventarului de atitudini pedagogice" pentru practica pedagogică, îndeosebi pentru tinerele cadre didactice. În cele ce urmează redăm itemii şi structura chestionarului *.

* Rămînem receptivi la orice fel de contacte privind îmbunătăţirea acestui instrument de lucru.

Numele evaluatului: . . . . . Numele evaluatorului . . . . . .

Data: ziua . . . . . luna . . . . . anul . . . . . ora . . . . Scorul total . . . . . .

Subiectul lecției : . . . . . .

Calificativul (se subliniază): 1) excelente; 2) normale sau medii; 3) insuficiente. . . . . .

Impresia globală: . . . . . .

Incidente, exemple, remarci, observații: . . . . . .

DA	NU	Nr.	Atitudinile	Observații, incidente, exemple, remarci
			A. ATITUDINI DE IMPARȚIALITATE ȘI DREPTATE	
—	—	1	Notele pe care le acordă sînt pe merit?	
—	—	2	Este obiectiv în aprecierea conduitei elevului?	
—	—	3	Este conștiincios în expunerea logică, nu este superficial și grăbit să sară la concluzii?	
—	—	4	Laudă sau critică cu obiectivitate, bazat pe fapte și nu „în general"?	
—	—	5	Susține efortul și dorința de participare a celor slabi?	
—	—	6	Urmărește antrenarea mijlociilor din clasă?	
—	—	7	Acordă atenția cuvenită elevilor foarte buni, fără să-i neglijeze, fără să-i împovăreze cu sarcini?	
—	—	8	În general adaptează activitatea din clasă la posibilitățile de muncă ale fiecărui elev?	
—	—	9	Manifestă obiectivitate față de sine însuși?	
—	—	10	Cooperează continuu cu elevul pentru ca acesta să descopere adevărul prin propriul său efort?	
	A.		SCOR PARȚIAL	
			B. CORDIALITATE ȘI CĂLDURĂ OMENEASCĂ	
—	—	11	În general are tonul și expresia omului mulțumit, cu bună dispoziție?	
—	—	12	Este amabil ca ton și maniere cu toți elevii?	
—	—	13	Are simțul umorului, face remarci amuzante, știe să aprecieze gluma?	
—	—	14	Combate și înlătură cu bunăvoință neplăcerile sau tensiunea?	
—	—	15	Simpatizează cu cei care au avut insucces din cauza dificultăților sarcinii?	
—	—	16	Își manifestă mulțumirea pentru fiecare efort al elevului, de fiecare dată cînd are prilejul?	
—	—	17	Încurajează pe fiecare și pe toți?	
—	—	18	Este apropiat de elevi, nu este distant sau „superior"?	
—	—	19	Preferă maniera convorbirilor în loc de aceea a expunerilor?	
—	—	20	Criticile pe care le face sînt constructive, ajută elevul?	
	B.		SCOR PARȚIAL	
			C. NATURALEȚEA ȘI ECHILIBRUL ATITUDINILOR	
—	—	21	Are dispoziție bună și constantă?	
—	—	22	Reacționează cu calm în fața neștiinței, fără indignări, amenințări, cuvinte sau gesturi disprețuitoare?	
—	—	23	Este întotdeauna răbdător și cu putere de stăpînire, nu-și descarcă nervii în fața clasei?	
—	—	24	Se comportă cu tact, fără familiarisme sau indulgențe prost înțelese?	
—	—	25	Arată încredere față de elevi, fără prejudecăți și susceptibilități?	
—	—	26	Manifestă simplitate și decență vestimentară, fără excentricități în aranjarea părului, în purtarea podoabelor?	
—	—	27	Menajează sentimentele elevului, nu-i dezvăluie confidențele, nu-l inferiorizează în fața clasei?	
—	—	28	Insistă asupra ordinii și disciplinei?	
—	—	29	Este receptiv la sugestiile și părerile elevilor?	
—	—	30	Este oportun în intervenții?	

DA	NU	Nr.	Atitudinile	Observaţii, incidente, exemple, ramarci
	C.		SCOR PARŢIAL	
			D. ATITUDINI DE SUGESTIONARE ŞI CONVINGERE A ELEVILOR	
—	—	31	Este hotărît, sigur de sine, în ceea ce face şi în ceea ce spune?	
—	—	32	Este entuziast, comunicativ în expuneri?	
—	—	33	Este perseverent în realizarea scopului pe care-l urmăreşte?	
—	—	34	Manifestă unitate şi claritate în conduită şi acţiuni, fără compromisuri?	
—	—	35	Este activ şi dinamic în susţinerea şi desfăşurarea acţiunilor?	
—	—	36	Se manifestă îndrăzneţ şi curajos în ceea ce face?	
—	—	37	Este intuitiv şi adaptabil în relaţia cu elevul sau cu grupul de elevi?	
—	—	38	Stimulează interesul personal, specific fiecărui elev într-o anumită situaţie şi la un moment dat?	
—	—	39	Prezintă sugestiv şi personal un interes general, pe care-l susţine?	
—	—	40	Este eficient, obţine adeziunea şi participarea conştientă a elevilor?	
	D.		SCOR PARŢIAL	
			E. ATITUDINI DE ASIGURARE A EFICIENŢEI DIDACTICE	
—	—	41	Manifestă vizibil o bună stăpînire a cunoştinţelor de specialitate şi chiar o anumită măiestrie în folosirea lor?	
—	—	42	Limbajul pe care-l foloseşte arată că are acces la cultura generală?	
—	—	43	Aplicaţiile practice cu care ilustrează cunoştinţele predate sînt suficiente şi sugestive?	
—	—	44	Stimulează acţiunile de muncă independentă, teoretică şi practică ale elevilor, desfăşurate în clasă şi acasă, prin control şi îndrumare individuală?	
—	—	45	Expunerea şi demonstraţia se situează la nivelul de accesibilitate al clasei?	
—	—	46	Conţinutul lecţiei este expus cu precizie, claritate şi concizie?	
—	—	47	Evocarea faptelor şi personajelor este realizată într-o limbă literară, dar cu mijloace expresive de limbaj, mimică şi intonaţie?	
—	—	48	Sarcinile pe care le trasează sînt clare şi bine circumscrise?	
—	—	49	Aplică forme şi metode eficiente şi diferenţiate, după posibilităţile elevului?	
—	—	50	Receptivitatea la nou se manifestă din metodele şi procedeele pe care le foloseşte, din formele de organizare şi desfăşurare a procesului pedagogic pe care-l conduce?	
	E.		SCOR PARŢIAL	

MODUL DE UTILIZARE A INVENTARULUI. Itemii nu sînt prezentaţi într-o ordine ierarhică, deoarece fiecare are o valoare sensibil apropiată de a celorlalţi, prin evaluarea notatorilor. Pentru a stimula obiectivitatea şi aprofundarea răspunsurilor la întrebări, în mod deliberat nu s-a lăsat posibilitatea unor diferenţieri (mai mult, mai puţin etc.), folosindu-se alegerea forţată, prin DA sau NU. Faptul este motivat şi de intenţia noastră de a nu evalua forţa sau intensitatea atitudinilor, ci direcţia lor. În cazul răspunsului afirmativ, se acordă un punct în dreptul întrebării respective marcat printr-un + în coloana nominalizată cu DA. În cazul unui răspuns negativ, se notează cu 0 în dreptul întrebării, în coloana nominalizată cu NU. Nu există întrebare fără răspuns. Se totalizează scorurile parţiale obţinute pentru fiecare din cele cinci categorii (A, B, C, D, E), atît pentru atitudinile existente, cît şi pentru cele inexistente. Punctajele totale,

constînd din suma atitudinilor existente, fie suma atitudinilor inexistente, pot fi comparate între ele. De asemenea, pot fi comparate între ele punctajele celor cinci categorii de atitudini și, în ultimă instanță, se poate face o analiză psihologică pentru explicarea lipsurilor constatate. Se pot acorda următoarele calificative generale : a) excelent (Scor 50-45 puncte) ; b) normal sau mediu (Scor 44-34) ; c) insuficient (Scor sub 34 puncte). Se poate obține astfel o indicație privitoare la direcția atitudinilor existente pe baza scorurilor comparabile ale celor cinci categorii (A, B etc.) și o altă indicație privind posibilitatea dezorganizării sistemului atitudinilor pedagogice ale unei persoane (pe baza carențelor inventariate).

Aplicațiile practice. Criteriul unei excelente pregătiri pedagogice este un eșantion al performanței finale. Un pedagog va fi apreciat după modul de desfășurare al unei lecții. Ceea ce obținem are o valoare relativă și nu absolută, datorită criteriului folosit. Dar această relativitate a aprecierii poate fi ameliorată printr-o îmbunătățire a criteriului (completarea inventarului la altă oră sau compararea datelor obținute prin inventar cu alte aprecieri, obținute prin alte metode). Inventarul poate fi valorificat în diferite situații sau după dorința unui cadru din școală : 1) în scop de autocunoaștere și autoevaluare ; pentru aceasta persoana interesată își dă singură răspunsurile la fiecare întrebare ; este evident că, într-o astfel de situație, se cere un efort de sinceritate și de obiectivitate, fapt realizabil dacă există o dorință reală de autoperfecționare ; acest lucru este posibil, dacă avem în vedere că rezultatele completării inventarului vor fi cunoscute numai de persoana în cauză ; 2) pentru caracterizarea în vederea obținerii unor grade didactice ; 4) pentru caracterizările periodice în vederea trecerii, după vechime, de la o categorie la alta de salarizare ; 5) la începutul sau la finele unei etape de perfecționare.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. I. Sulea-Firu, *Considerațiuni asupra psihologiei profesorului*, „Analele de psihologie", vol. I, 1934, p. 108—113; de același autor, *Personalitatea profesorului român*, București, 1939 și *Ce apreciază elevii la profesorii lor?*, „Analele de psihologie", vol. X, 1943, p. 212—236.
2. D. Teodosiu, *Mai aproape de elevi*, București, 1936.
3. C. Narly, *Pedagogia generală*, „Cultura românească", București, 1938, p. 342, 343, 471, 486; de același autor, *Însușirile educatorului*, „Revista de pedagogie", oct.-dec., 1937.
4. Em. M. Brandza, *Aptitudinea didactică și selecționarea profesorului*, „Jurnal de Psihotehnică", vol. III, nr. 1, ian.-febr.-martie, 1939, p. 1—14.
5. Stanciu Stoian, *Rolul sociologiei în formarea învățătorului*, „Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești", Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1942.
6. D. Salade, *Munca educativă a profesorului la lecție*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1958; de asemenea, *Educatorul — făuritor al omului nou*, *„Contribuții la orientarea școlară și profesională"*, E.D.P., București, 1969, p. 130.
7. D. Salade, *Perfecționarea personalului didactic în pas cu cerințele unui învățămînt modern*, „Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern", p. 9, alin. 1.
8. V. Pavelcu, *Personalitatea profesorului*, „Psihologie pedagogică", E.S.D.P., București, 1962, p. 147—157.
9. A. Manolache, *Dragostea pentru profesiunea de educator*, „Revista de pedagogie", nr. 4 /1966, p. 5,
10. A. Chircev, *Profilul psihopedagogic al viitorului profesor*, „Revista învățămîntului superior", nr. 6/1967.
11. M. Ghiviriga, *Profesorul preferat*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1966, p. 49—59; de asemenea *Profesorul*, „Contribuții la orientarea școlară și profesională", E.D.P., București, 1969, p. 156—169.
12. Fl. Iacomi, *Educatoarea*, „Femeia", an. XXIV, nr. 8, august, 1971.
13. I. M. Nestor, *Profesorul ideal văzut de elevi*, în ciclul de volume-memorii intitulate „Contribuții la problema determinării experimentale a eficienței educației și învățămîntului", vol. 15, Institutul de științe pedagogice, București, august, 1972, uz intern.
14. E. Dimitriu, *Un tablou al însușirilor profesiei didactice*, în: A. Dicu și E. Dimitriu „Probleme de psihosociologie a educației", Editura științifică, București 1973, p. 203—209.
15. * * * *Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern*, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1975.
16. Dimitrie Todoran, *Personalitatea profesorului*, „Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern", culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1975, p. 39—46.
17. Teodor Gal, *Perfecționarea măiestriei pedagogice — cerință de bază a eficienței învățămîntului*, aceeași culegere metodică, p. 54—63 .
18. Vl. Krasnaseschi, *Semnificația evaluării în perfecționarea cadrelor didactice*, aceeași culegere metodică, p. 84—87.
19. Vasile Bunescu, *Atitudinile și valoarea lor în educație*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1976.
20. D. Vrabie, *Caracteristicile și dimensiunile psiho-sociale ale atitudinii*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1975.

Pentru publicațiile în limbile germană, cehă, maghiară, rusă, a se vedea indicațiile bibliografice din lucrările menționate (8, 11). Din cele traduse în limba română:

21. F. N. Gonobolin, *Cu privire la aptitudinile pedagogice ale profesorului*, „Probleme de psihologia personalității", E.D.P., București, 1963, p. 249—250.
22. V. N. Measiscev, *Problemele fundamentale ale psihologiei atitudinilor*, „Psihologia în U.R.S.S ", Editura științifică, București, 1963, p. 429.
23. R. Dottrens, *Institutori ieri, educatori mîine*, E.D.P., București. 1971.
24. Vincenty Okon, *Personalitatea profesorului*, „Didactică generală", E.D.P., București, p. 370—385.
25. Müller Philippe, Silberer Paul, *L'Homme en situation industrielle*, Payot, Paris, 1968, p. 307 (netradusă).

UTILIZAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN DESCOPERIRE DIRIJATĂ ÎN SCOPUL DEZVOLTĂRII GÎNDIRII ȘTIINȚIFICE LA ELEVI

ION MÂNZAT
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

PROBLEMA. Spiritul științific contemporan, care sintetizează într-o unitate organică latura tehnologică și cea umanistă a științei, integrează permanent în structura sa internă atributele de ipotetic, structuralist, experimentalist, previzional-prospectiv, și se centrează pe construirea de modele și verificări experimentale ale acestora [1].

Intrucît știința constituie factorul primordial al progresului social actual, gîndirea științifică nu mai este o trăsătură proprie în exclusivitate omului de știință ci *devine o condiție din ce în ce mai imperios necesară în toate domeniile de activitate umană.*

În 1968 la „Congresul pentru integrarea învățămîntului științelor" de la Varna s-a ajuns la concluzia că un prim efort trebuie să permită *convertirea celor mai importante idei ale științei în unități optimale de instruire* prin selectarea numărului minim și semnificativ de scheme conceptuale, prin degajarea unor principii fundamentale, prin conceperea studiului științei ca o *activitate de cercetare* care să-i inițieze pe elevi în mînuirea metodelor specifice științelor, să conducă la dezvoltarea gîndirii științifice, creatoare, independente [2].

În opera de formare la tînăra generație a aptitudinilor de gîndire și investigație științifică psihologia pedagogică este chemată să joace un rol important. Cercetări și proiecte psihopedagogice contemporane, efectuate în U.R.S.S. S.U.A., Anglia, se concentrează asupra învățării treptate de către elev a deprinderilor și procedeelor elementare ale științei : observarea, clasificarea, măsurarea.

[1] Vezi, de exemplu: V. Tonoiu, *Spiritul științific modern în viziunea lui G. Bachelard*, Ed științifică, București, 1974.
[2] Referitor la integrarea învățămîntului științelor și la relația dintre știință, învățămînt, inovare pot fi găsite considerații interesante în vol.: A. Dicu, E. Dimitriu, *Probleme de psihosociologie a educației*, Ed. științifică, București, 1973, p. 80—84; 172—184.

În privința naturii psihologice a procesului formativ aceste cercetări nu realizează o analiză aprofundată ci dau doar referiri de ordin general, privind modul de organizare a situațiilor de învățare [3].

OBIECTIVE ȘI IPOTEZE. *Obiectivul principal* a fost *determinarea condițiilor psihopedagogice de dezvoltare a gîndirii științifice la elevi* (cl. VI): dezvoltarea capacității de descoperire a unei legi din date experimentale și de aplicare a legii în noi contexte; dezvoltarea capacității de transfer a strategiilor de investigație; verificarea metodelor de instruire capabile să favorizeze dezvoltarea acestor capacități.

IPOTEZA: În condițiile unei instruiri speciale adolescentul ar putea să se familiarizeze cu activitatea de investigație științifică, care presupune atît *interpretarea teoretică cît și verificarea experimentală.* Includerea în programele școlare a unor activități de investigație științifică teoretico-experimentală, realizate *independent* de către elev (la început dirijat de către profesor) este un imperativ major al școlii contemporane.

Am avut tot timpul în atenție *efectul formativ* al metodelor noastre de instruire care să contribuie efectiv la stimularea și perfecționarea activității intelectuale generale. Gîndirea științifică exprimă o necesitate a contemporaneității care trebuie dezvoltată de timpuriu, *din perioada de formare a intelectului copilului*, în cadrul organizat al școlii. Odată cu informarea trebuie stimulată și formarea — adică capacitatea de a întreba, de a cerceta, de a restructura permanent cunoștințele. Valoarea formativă a științei constă nu numai în descoperirile însăși, ci mai ales în cunoașterea efortului (a procesului complex) care a permis să se ajungă la ele. Trebuie pus accentul pe *predarea științei ca proces și nu numai ca produs* [4].

METODA. Nu intenționăm să prezentăm detaliat metoda de cercetare, de aceea ne vom limita la cîteva aspecte esențiale.

În *introducere* li se explica subiecților faptul că vor fi învățați să procedeze asemenea unui cercetător științific care efectuează o investigație teoretico-experimentală ce implică elaborarea unor ipoteze, stabilirea unor dependențe, descoperirea unor legi ca și a metodelor experimentale și matematice de verificare a legilor etc.

Programul nostru experimental a avut *3 etape importante*: a) o etapă introductivă — de *familiarizare* a subiectului; b) o etapă în care subiecții erau angajați în *activitatea de descoperire* a legilor fenomenului fizic de frecare [5]; c) o etapă de *testare a transferului* achizițiilor anterioare pentru descoperirea unei alte legi fizice (legea lui Hooke) [6]. Prima etapă verifica gradul de asimilare de către elev al unor concepte, ca, de exemplu, medie, compensare, abatere sistematică, abatere nesistematică etc. Totodată am creat unele situații experimentale simple care îi ofereau subiectului posibilitatea de a opera efectiv cu aceste concepte și de a-și forma unele deprinderi elementare de investigație experimentală: efectuarea unor măsurători, interpretarea unor date experimentale, explicarea unor metode statistice simple etc. A doua etapă avea ca obiectiv principal constatarea disponibilităților de previziune (a unei legi) și operarea într-un cadru experimental adecvat, cu conceptele de lege, eroare de observație, eroare de instrument, raport constant, proporție etc. În această etapă subiecții trebuiau să învețe: să emită ipoteze; să verifice legile prin efectuarea de investigații experimentale sistematice; să prevadă raportul dintre două variabile experimentale; să utilizeze modelul matematic al proporției pentru interpretarea datelor; să stabilească valabilitatea legii descoperite; să justifice diferențele dintre rezultatele unei serii de experimente (obținute prin calcul) prin operarea cu conceptele de „eroare de observație" și „eroare de instrument": să învețe să discrimineze variabilele care intervin etc. În a treia etapă subiecții aveau sarcina să descopere legea lui Hooke, prin utilizarea achizițiilor (deprinderi și concepte) căpătate ca urmare a exercițiului realizat în primele două etape și pe care trebuiau să le transfere la noua situație.

Au fost utilizate *două loturi de subiecți*: a) un lot experimental de 20 elevi cl. a VI-a (băieți și fete) care parcurgea toate cele 3 etape și b) un lot de control (20 elevi cl. a VI-a) care efectua numai etapa a treia. Fiind vorba de o cercetare psihologică, subliniem că subiecții au fost instruiți și testați în mod individual. Fiecare lot era un eșantion reprezentativ în ceea ce privește rezultatele la învățătură.

TEHNICA DE INSTRUIRE utilizată era foarte înrudită cu *metoda învățării prin descoperire dirijată.* Descoperirea, care era efectuată de către elev, era permanent supravegheată și dirijată de experimentator conform unui *program*

---

[3] Vezi, de exemplu: *Developments in Elementary School Science*, Washington, American Association for the Advancement of Science, 1971; V. V. Davîdov, *Legătura teoriilor despre generalizare cu elaborarea programelor de învățămînt*, în: *Studii asupra gîndirii în psihologia sovietică*, E.D.P., București, 1970, p. 184—219.

[4] R. M. Gagné, *Psychological issues in science — a process approach*, Berkeley, Univ. of California, 1965.

[5] Amintim legile frecării: forța de frecare dintre două corpuri este proporțională cu forța de apăsare normală; forța de frecare nu depinde de mărimea suprafețelor de contact, dar depinde de natura acestora.

[6] Robert Hooke (1635—1703) a enunțat legea deformațiilor elastice: alungirea unui resort este proporțională cu solicitarea (greutatea care trage resortul) și cu lungimea resortului și invers proporțională cu secțiunea materialului.

care cuprindea o succesiune standardizată de întrebări (probleme). Prin aceasta metoda noastră se apropia de instruirea programată, de care se deosebea însă întrucît fiecare secvență începea nu cu o informație dată în formă finită ci cu o întrebare (cu punerea unei probleme) care angaja gîndirea. Subiectul putea răspunde fie apelînd la intuiție, fie pe baza unui transfer (pornind de la un concept sau procedeu învățat anterior). Dacă la întrebarea pusă subiectul nu putea răspunde, urmau întrebările ajutătoare prin care se urmărea stimularea transferului unor soluții anterior învățate pe parcursul experimentului. Gradul de dirijare — prin intermediul întrebărilor ajutătoare — varia în funcție de nivelul de competență al subiectului în rezolvarea problemei.

La sfîrșitul fiecărei etape i se cerea subiectului să descopere concluzia sau trăsătura comună pe care putea s-o exprime verbal, prin formulă matematică sau schemă simbolică. Pe lîngă solicitarea elevilor de a descoperi intervenea succesiunea standardizată a pașilor preconizată de instruirea programată. În acest mod, s-a realizat o bună asimilare structurală, la elevii de 12 ani, a unor concepte și strategii de rezolvare pe care J. Piaget[7] le considera accesibile numai după 14 ani (adică după încheierea perioadei operațiilor formale).

Metoda utilizată se deosebește, într-o oarecare măsură, și de învățarea prin descoperire dirijată întrucît nu este vorba doar de o simplă ghidare, sub forma unor sugestii sau indicații sumare, ci de o programare și o verificare sistematică a procesului de descoperire[8].

Strategia generală de utilizare a acestei tehnici de instruire este aceea a „drumului cel mai scurt". Pentru ca metoda noastră să-l dirijeze pe subiect în învățarea aspectelor fundamentale ale activității de investigație, suita întrebărilor trebuia să-l conducă cît mai departe posibil în domeniul respectiv de rezolvare a problemelor, în timpul cel mai scurt, prin evitarea oricărei întrebări laterale. Subliniem că deși noi am utilizat această tehnică ca o modalitate de cercetare experimentală, prin care subiecții au fost testați individual, credem că ea poate fi experimentată și ca o metodă de predare, avînd în vedere că, prin utilizarea ei, se pot pune în evidență o serie de factori intelectuali sau paraintelectuali : inteligența, creativitatea, motivația intrinsecă (plăcerea subiectului de a descoperi), set-ul și reorientarea sa, capacitatea de transfer, relația dintre învățare și gîndire etc.

Într-un *proiect de lecție de psihologie*[9] bazat pe *învățarea prin descoperire dirijată* adresat anului IV de liceu am construit un program de probleme diverse pe care elevii trebuiau să le rezolve efectiv și pe această bază să descopere independent sau ghidați de profesor o serie de concepte, trăsături, legități etc.

REZULTATE. Cel mai important rezultat obținut se referă la *superioritatea evidentă a performanțelor lotului experimental comparativ cu lotul de control* — ceea ce confirmă calitățile psihopedagogice (de instruire eficientă și rapidă) ale metodei noastre. Prin extinderea acestei metode la predarea diferitelor capitole ale unor științe experimentale (fizica, chimia, biologia etc.) se pot crea condițiile favorabile dezvoltării capacităților gîndirii științifice.

După parcurgerea primei etape subiecții — puși să sintetizeze cele învățate — au demonstrat că au înțeles esența conceptului de *medie :* media se apropie de valoarea reală în cazul unor abateri nesistematice (și peste și sub valoarea reală), ceea ce nu se mai întîmplă în situațiile în care apar abateri sistematice de la valoarea reală (80% din numărul subiecților). Subliniem că toate conceptele statistice de care ne-am ocupat în această etapă *îndeplinesc un rol important în activitatea gîndirii științifice* care trebuie să verifice și să interpreteze corect diverse rezultate cantitative și să înțeleagă semnificația acestora.

În etapa a doua, întrebați dacă știu cum se numește o relație constantă între două mărimi (variabile) puțini subiecți răspund că este vorba de o relație (10%), iar restul (90%) dau răspunsuri greșite sau nu pot răspunde. Nici un

---

[7] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, București, 1965.

[8] Detalii referitoare la această metodă și comparații între diverse metode de învățare prin descoperire sînt în: I. Mânzat, *Învățarea prin descoperire*, „Revista de psihologie", nr. 2, 1974, p. 201—206. Vezi, de asemenea, Ana Stoica, *Învățarea prin descoperire în grupe mici*, „Revista de psihologie", nr. 2, 1974, p. 206—213.

[9] Gr. Nicola și I. Mânzat, *Învățarea prin descoperire* (proiect de lecție de psihologie), „Revista de pedagogie", 1971, nr. 4, p. 91—98.

subiect nu a utilizat termenul de *lege*, ceea ce demonstrează că acest concept nu a fost astfel asimilat încît să capete o valoare operațională, ci a fost reținut mecanic, fără înțelegerea conținutului și a atributelor sale esențiale. Pentru a verifica legea, subiecții trebuiau să calculeze raportul dintre cele două variabile (forța de tracțiune și forța de apăsare) în cele 5 experimente pe care le efectuau. Subiecții erau surprinși de faptul că cele 5 rezultate, obținute prin calcul, nu erau egale (deși foarte apropiate unele de altele). Întrebați dacă în aceste condiții se mai poate admite valabilă legea, aproape jumătatea (45%) admite că „legea rămîne valabilă întrucît nu sînt diferențe prea mari între rezultate" (corect), iar restul (55%) consideră că „legea nu mai poate să fie valabilă deoarece rezultatele nu sînt identice" (greșit). Destul de puțini (30%) și-au dat seama că inegalitatea rezultatelor apare din cauza *erorilor de observație* (subiectul nu poate aprecia „din ochi" de 5 ori, la fel, un fenomen fizic) sau a *erorilor de instrument* care se referă la anumite imperfecțiuni ale aparaturii de experimentare (tribometru).

Etapa a treia verifica gradul de generalitate al achizițiilor din etapele anterioare prin măsurarea capacității de transfer a subiecților la o situație problematică înrudită. Subiecții aveau ca sarcină să descopere și să verifice o lege referitoare la relația direct proporțională dintre două mărimi variabile : alungirea unui resort și lungimea sa sub influența unei greutăți constante. În această etapă finală, diferențele dintre cele două loturi sînt evident semnificative : *lotul experimental este, aproape în toate privințele, superior lotului de control.* Aceasta demostrează clar că subiecții care aparțineau lotului experimental, datorită instruirii primite în primele două etape, au reușit să opereze adecvat cu conceptele și să le transfere la noile situații experimentale și, în ansamblu, *au reușit să efectueze independent operațiile esențiale pe care le presupune o investigație științifică.*

CONCLUZII TEORETICE ȘI PRACTICE. 1. Cercetarea a pus în evidență faptul că deși adolescenții cunosc unele concepte cu care vehiculează gîndirea științifică (lege, eroare, constantă, ipoteză) nu pot opera spontan cu acestea în cadrul unei investigații științifice. Conceptele respective au fost „predate" dar asimilate pasiv fără să devină *instrumente de acțiune* și de rezolvare a diverselor probleme.

Gîndirea științifică are capacitatea specifică de a efectua *operații de interpretare transformațională.* Unele din trăsăturile fundamentale ale gîndirii științifice pot fi formate în adolescență în mod progresiv (în etape succesive). Avem în vedere, în special, următoarele etape : 1) elaborarea de ipoteze și descoperirea modalităților de verificare a lor ; 2) selectarea datelor experimentale și prevederea rezultatelor ; 3) interpretarea fenomenelor, desprinderea relațiilor legice ; 4) generalizarea sau transferul descoperirilor. Aceste etape se află într-o progresie, cea superioară incluzînd pe cea inferioară și dîndu-i în noul context un plus de eficiență. Este necesar ca pe parcursul acestor etape să fie utilizate metodele matematice pentru organizarea, interpretarea, generalizarea rezultatelor obținute experimental.

2. Numai printr-o interacțiune strînsă și permanentă între elaborarea teoretică și activitatea experimentală conceptele pe care le „învață" elevul pot deveni treptat *instrumente eficiente de acțiune.* Însușindu-și conceptele științifice elevii pătrund tot mai adînc în esența unor fenomene și procese deosebit de complexe. Aceasta prezintă importanță pentru dezvoltarea gîndirii elevului, dar este cu totul insuficient. Din achiziții statice, pasive, conceptele trebuie să se transforme în unelte active de operare eficientă : de proiectare și perfecționare a unor acțiuni, de ancorare a lor în procesul de desfășurare a investigațiilor experimentale [10].

Datorită procedeelor noastre de instruire subiecții ajung, în mare măsură, să confere conceptelor „învățate" o valoare instrumentală. Subiecții aparținînd lotului experimental reușesc, în majoritate, să realizeze aceasta în etapa a III-a. Cei

[10] Conceptul este tratat ca un instrument operatoriu în lucrările: J. S. Bruner, J. J. Goodnow și G. A. Austin, *A study of thinking*, New York, J. Wiley, 1956; H. J. Klausmeier și C. W. Harris, *Analyses of concept learning*, New York, Academic Press, 1966; Gr. Nicola, *Noțiunea ca sistem de orientare generativ*, în vol. *Interacțiunea proceselor cognitive*, Ed. Academiei R.S. România, București, 1973, p. 162—177.

din lotul de control, care nu au beneficiat de metoda noastră de instruire nu reușesc ca în mod independent să opereze eficient cu conceptele indicate.

Avantajele procedeului nostru de instruire care favorizează acest proces sînt: a) transformarea conceptului cu valoare de generalizare teoretică într-un *concept cu valoare de instrument operațional* prin punerea sa în stare de funcționare în context experimental; b) *realizarea unei unități dialectice între informațional și operațional*; c) considerarea nu numai a aspectului static al conceptului, a existenței sale ca „model stocat", ci și a *aspectului dinamic-funcțional*, ceea ce implică utilizarea lui specifică în procesul viu al gîndirii.

Se poate pune astfel în evidență mărimea distanței care separă momentul simplei stocări a unui concept în memorie de cel al aplicabilității lui în contextul diferitelor sarcini teoretico-experimentale. Cînd învățarea se reduce la implantarea conceptelor în memorie, ca structuri informaționale „în sine", se spune că este *formală* întrucît ea nu produce nici o schimbare sau restructurare semnificativă în reglarea raporturilor individului cu mediul. Pentru preîntîmpinarea fenomenului de „formalism" se cere coordonarea dialectică a celor două verigi: însușirea sau formarea conceptului și aplicarea lui.

3. *Capacitatea de transfer* este o condiție necesară pentru funcționarea eficientă a gîndirii științifice. Prin aceasta se verifică gradul de generalitate și de aplicabilitate al conceptelor și strategiilor [11]. Etapa a III-a a avut, în cercetarea noastră, rolul de testare a acestei capacități. Progresul obținut de subiecți (lotul experimental), în această etapă, demonstrează calitățile psihopedagogice ale secvențelor de instruire din primele două etape. Succesul nu a fost deplin întrucît subiecții nu au fost antrenați în această direcție suficient de sistematic de către școală. Am constatat că *elevii de această vîrstă nu au o gîndire flexibilă* în stare să realizeze transfer de informație prelucrată de la o problemă sau metodă de soluționare „asimilată" la alta încă neasimilată și mai greu de abordat.

4. Practica educațională demonstrează că este mult mai ușor de realizat latura informativă a procesului instructiv-educativ decît cea *formativă*, fiind greșită concepția conform căreia cea din urmă ar decurge automat din prima.

Criteriul esențial pentru estimarea rolului formativ al unui act cognitiv, în cazul nostru gîndirea științifică, devine orientarea sa selectivă, diferențiată și independentă — în raport cu diversele laturi particulare ale ambianței. Aceasta presupune *echiparea subiectului cu un „program investigativ"* cu care el iese în întîmpinarea realității externe și care dirijează toate procesele de extragere și prelucrare, de sistematizare și restructurare a informației. Un astfel de program, utilizat în cadrul metodei noastre de învățare prin descoperire dirijată, se referă la *modalitățile psihopedagogice de a verifica și de a dezvolta* capacitatea subiectului de a răspunde corect la un set de întrebări (probleme), ca de pildă: „care este determinarea esențială, necesară a fenomenului X?", „în ce relație se află fenomenul A cu fenomenul B?", „ce loc ocupă și ce rol îndeplinesc diverse obiecte într-un anumit context de relații?", „ce operații de transformare reclamă situația sau experimentul respectiv pentru a le face integrabile sau generalizabile?", „ce principii sau legi generale guvernează dinamica unui cîmp de evenimente?", „ce utilitate prezintă obiectul sau aparatul X pentru motivele și scopurile activității de descoperire?", „care este utilitatea viitoare a unui concept sau model informațional?" etc. De gradul de elaborare a programului respectiv, *întîi dirijat din afară și apoi realizat în mod independent*, depinde *nivelul* la care se ridică sau se oprește dezvoltarea gîndirii științifice a elevului.

Aplicarea în procesul instructiv-educativ a unor metode similare cu aceea utilizată în cercetarea noastră prin angajarea directă a elevilor în acțiuni investigatoare de descoperire a unor adevăruri științifice la fizică, chimie, biologie etc. favorizează, prin intermediul amplificării capacităților de gîndire științifică, dezvoltarea inteligenței, creativității, spiritului de observație și a altor aptitudini generale ale personalității. De asemenea, dezvoltarea gîndirii științifice facilitează *formarea unor atribute fundamentale ale personalității, ca spiritul de obiectivitate, spiritul critic și reflexiv, tendința spre continua reorganizare*, dezvoltarea unor *atitudini creative* în cunoaștere — atitudinea interogativă, curiozitatea, atitudinea antirutinieră, cutezanța ș.a. Iată cîteva din aspectele care atestă *valoarea formativă* a acestor procedee psihopedagogice. Trebuie reținut, aceasta este una din concluziile majore ale cercetărilor noastre, că *informația și operația formează*

[11] Considerații teoretice ample asupra transferului în învățare și gîndire vezi în: I. Mânzat, *Rolul transferului în interacțiunea dintre învățare și rezolvarea de probleme*, în vol.: *Interacțiunea proceselor cognitive*, Ed. Academiei R.S. România, București, 1973, p. 130—161

concomitent, prin asigurarea condiţiilor de realizare a interacţiunii dinamice dintre ele. În acest sens putem vorbi de *formare prin informare şi operare.*

După cum remarcă şi I. S. Kon [12] eficienţa spiritului ştiinţific se vădeşte nu numai în desfăşurarea unei investigaţii ştiinţifice sau a unei invenţii tehnice, în exercitarea unei profesii, ci şi în influenţa pe care o are *asupra întregii personalităţi.*

Caracterul formativ al unui proces de instruire se realizează plenar numai prin *dezvoltarea concepţiei ştiinţifice despre lume* care presupune structurarea întregului volum de cunoştinţe într-o viziune unitară asupra lumii. *Nu este cu putinţă să se ajungă la înţelegerea ştiinţifică a lumii, la formarea convingerilor asupra autenticităţii tezelor fundamentale ale filozofiei materialist-dialectice în afara procesului de activizare a gîndirii ştiinţifice a elevilor* Aspectul formativ al instrucţiei se află într-o unitate dialectică cu procesul formării concepţiei ştiinţifice despre lume.

UTILIZAREA METODEI STUDIULUI DE CAZ ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ

Prof. dr. CONSTANTIN PREDA

Pregătirea pentru o anumită profesie (meserie) presupune nu numai însuşirea unor cunoştinţe (de cultură generală şi de specialitate), a unor priceperi şi deprinderi de muncă, dar şi a unor atitudini adecvate, necesare pentru practicarea profesiei (meseriei respective). Ceea ce pune în valoare cunoştinţele, priceperile şi deprinderile de muncă ale tuturor lucrătorilor — muncitori, tehnicieni, ingineri economişti ; cadre de execuţie, de concepţie şi proiectare, specialişti din compartimentele funcţionale, cadre de conducere — este tocmai elementul atitudinal : disciplina, corectitudinea, conştiinciozitatea şi abnegaţia de care dau dovadă în activitatea profesională, atitudinea participativă şi sentimentul de angajare în rezolvarea sarcinilor ce stau în faţa întreprinderii, instituţiei, societăţii socialiste în ansamblul său, receptivitatea faţă de tot ceea ce este nou, eficient, curajul de a renunţa la ce este perimat. De exemplu, un strungar sau un zidar, un tehnician dentar sau un depanator aparate radio şi T.V., un inginer dintr-un institut de cercetare şi proiectare sau un economist din compartimentul de organizare şi retribuire a muncii dintr-o întreprindere pentru a da rezultatele dorite în muncă, la nivelul cerinţelor societăţii faţă de postul respectiv trebuie să aibă, bineînţeles, cunoştinţele necesare, priceperile şi deprinderile de a rezolva sarcinile profesionale în condiţiile concrete ale locului de muncă, dar nu numai

[12] J. S. Kon, *Sotiologhiia licinosti*, Moscova, 1967.

atît. Oricare dintre acești lucrători, dacă nu respectă disciplina în muncă, încalcă prevederile actelor normative și se abate de la normele eticii profesionale, dacă nu utilizează integral și eficient timpul de muncă, nu investește în activitatea profesională întreaga sa capacitate, nu depune eforturi pentru autoperfecționarea pregătirii sale nu poate obține rezultatele ce se așteaptă de la ei, chiar dacă posedă cunoștințele profesionale și experiența practică necesară.

Dată fiind importanța unor anumite atitudini în activitatea profesională se pune, în mod justificat, și problema cadrului și metodelor de formare, de cultivare a acestora.

Cadrul formării, cultivării atitudinilor necesare în activitatea profesională este, în etapele inițiale, însuși procesul de învățămînt obligatoriu de zece ani și instituțiile de pregătire a forței de muncă calificate *. Neglijarea formării atitudinilor adecvate pentru activitatea socială, în general, pentru diferitele profesii înseamnă un mare minus în îndeplinirea misiunii ce revine învățămîntului pe treptele respective.

Totuși, în contextul general al procesului instructiv-educativ metodele de realizare a unor obiective diferite nu pot să nu fie diferite. De aceea considerăm că pentru formarea, cultivarea atitudinilor sînt necesare și metode care nu se întîlnesc sau au un conținut specific în realizarea altor obiective.

Printre metodele de formare a atitudinilor necesare în activitatea profesională un loc important poate avea, după cum rezultă dintr-o cercetare efectuată de noi în anii de învățămînt 1974—1975 și 1975—1976, metoda studiului de caz **.

Experimentul a cuprins 7 clase anul III (an terminal) din cadrul Grupului școlar UCECOM București (4 clase croitori îmbrăcăminte pentru bărbați și 3 clase îmbrăcăminte pentru femei, în total 251 elevi). Media de vîrstă a elevilor a fost de 18 ani.

Ipotezele de la care am pornit au fost următoarele :

1. Elevii au experiența de viață necesară și suficiente cunoștințe privind activitatea profesională pe care o vor desfășura după absolvire pentru a înțelege evenimentele posibile în unitățile productive unde vor lucra, a face aprecieri și a lua decizii juste privind modul de comportare.

2. Utilizarea metodei studiului de caz accentuează caracterul formativ al învățămîntului de calificare, contribuind într-o mai mare măsură decît metodele utilizate în mod obișnuit (expunerea, convorbirea, demonstrația etc.) la formarea convingerilor și conduitei.

Pregătirea și desfășurarea experimentului. În conformitate cu programa școlară de la obiectul „Organizarea producției, relații de muncă și etica profesională" și pe baza cunoașterii condițiilor de desfășurare a activității în unitățile în care urmează să lucreze elevii, au fost întocmite trei studii de caz și anume „Ce te privește ? Pierzi tu ceva ?" ; „Nu vreau să învăț finisajul" și „Termenul".

Primul studiu de caz se referă la atitudinea necorespunzătoare a unui lucrător față de calitatea muncii. Atunci cînd conducătorul colectivului de muncă (șeful de echipă) se declară nemulțumit de felul cum a fost executată o operație, lucrătorul (Mihai Ionescu) spune că „merge și așa", că doar nu lucrează

---

* Vor fi și alte etape de cultivare a acestor atitudini: continuarea pregătirii lucrătorilor (după absolvirea unor forme de calificare) în întreprinderi, instituții, precum și în centre speciale de perfecționare a pregătirii profesionale.

** Studiul de caz este una din metodele active de instruire-educare, mai larg folosită în învățămîntul pentru adulți. În procesul de pregătire profesională se întîlnește într-o anumită măsură în învățămîntul juridic și militar.

Unui grup de participanți la un program (de calificare sau perfecționare a pregătirii) i se prezintă expunerea scrisă a unui ansamblu de evenimente din viața unei colectivități. În urma analizării materialului faptic, cuprins în expunerea scrisă, se organizează o discuție între participanții la program (curs de perfecționare sau învățămînt de calificare) cu scopul de a stabili ce s-a întîmplat, în principal în vederea înțelegerii motivelor, cauzelor care au determinat înlănțuirea evenimentelor în succesiunea expusă, a motivării persoanelor implicate, precum și în vederea aprecierii dacă modul în care au acționat este cel mai just.

Orice studiu de caz redă în introducere o situație inițială fixînd o serie de date obiective și subiective. În continuare, fără a se scoate în evidență în mod special, se expune evenimentul critic care se produce și care, de fapt, constituie cazul propriu-zis. În final expunerea se încheie printr-un impas a cărui existență impune necesitatea ca participanții să elaboreze și să ia o decizie.

„pentru vreo expoziție". La avertismentul șefului de echipă că va lua măsuri disciplinare, intervine în discuție un alt lucrător (Vasile Popescu) care ia apărarea primului. În acest context intervine o lucrătoare (Ioana Niculescu) care susține necesitatea executării tuturor lucrărilor în condiții corespunzătoare, arătînd că unitatea a avut destule neplăceri din cauza unora care nu acordă atenția cuvenită calității. În acest moment intervine din nou Vasile Popescu care încearcă să-i demonstreze Ioanei Niculescu, că n-are rost să se amestece în această discuție. „Ce te privește pe tine, pierzi tu ceva ?", zice el. „Ba mă privește și încă foarte mult. Și ne privește pe toți", zice Ioana Niculescu. Întrebările care urmează sînt : 1. De ce o privește pe Ioana Niculescu modul cum lucrează Mihai Ionescu ? 2. Unii spun că Vasile Popescu este un om de treabă care vrea ca între toți lucrătorii din atelier să fie înțelegere. Cum apreciați dv. atitudinea lui ? 3. Cum credeți că va trebui să procedeze șeful de echipă ?

În cel de-al doilea studiu de caz se relatează despre refuzul unui lucrător de a-și perfecționa pregătirea profesională în vederea trecerii la execuția unor operații mai dificile, iar în studiul de caz „Termenul" se discută necesitatea organizării în bune condiții a sistemului de comunicare în procesul muncii.

Lecțiile în care au fost dezbătute cazurile au necesitat o pregătire deosebită. A fost, în primul rînd, necesar ca elevilor să li se explice că în procesul de învățămînt va fi folosită o metodă nouă și li s-a arătat în ce constă.

De fiecare dată, la lecțiile care precedau dezbaterile cazurilor profesorul distribuia elevilor textul studiului de caz (cîte un exemplar pentru fiecare elev) cu indicația de a fi studiat în vederea elaborării răspunsurilor. Ținînd seama că clasele erau mari (32—37 elevi) și pentru ca elevii să aprofundeze textul și să-și formeze deprinderi de a dezbate probleme și a lua decizii în colectiv, profesorul a organizat grupe de cîte 6—7 elevi, în cadrul cărora aceștia, fără supravegherea profesorului, au analizat studiile de caz și și-au pregătit răspunsurile. Discuțiile în grupe mici au avut loc, de regulă, cu o zi înainte de lecția propriu-zisă, în timpul liber al elevilor. După formularea răspunsurilor (în acest mod colectiv) grupa își alegea un reprezentant căruia îi revenea sarcina de a expune punctul de vedere al grupei în timpul lecției.

La începutul lecției, profesorul, după ce prezenta pe scurt problema și amintea întrebările la care trebuie să se formuleze răspunsuri, dădea cuvîntul reprezentanților grupelor pentru a arăta punctul de vedere al acestora. În continuare, își expuneau părerile și alți elevi, atît cei care în grupe au avut o altă poziție decît majoritatea, cît și cei care au dorit să aprofundeze punctele de vedere expuse sau să le conteste. În scopul creării unui climat propice pentru dezbateri, pentru expunerea liberă și susținerea opiniilor, profesorul și-a impus să se abțină — în cursul dezbaterii — de a face aprecieri și s-a străduit să facă discuțiile cît mai animate, punînd întrebări pentru aprofundarea aspectelor principale, dînd posibilitatea la cît mai mulți elevi de a-și expune punctul de vedere. Doar într-o mică măsură s-a recurs la procedeul numirii unor elevi pentru a-și exprima opinia.

După dezbateri, fără să lase impresia că-și impune punctul de vedere și făcînd mereu referiri la opiniile elevilor, profesorul își expunea propria sa opinie, fundamentînd-o cu date și fapte, și prezenta concluziile ce se degajă în mod obiectiv, din fiecare caz.

În procesul desfășurării experimentului s-au putut face următoarele *constatări :*

1. Participarea la dezbaterea cazurilor (fără a se lua în considerație dezbaterile în grupele mici) a fost în procent de cc. 71% din elevii prezenți în clasă. Numai 22 elevi au luat cuvîntul la invitația profesorului, ceilalți 105 oferindu-se și chiar insistînd să ia parte la dezbateri.

2. În fiecare clasă s-au remarcat 4—5 elevi (de regulă aleși reprezentanți * ai grupelor mici, dar nu neapărat cei cu notele cele mai mari în catalog) care, din dorința de a-și susține punctul de vedere, tindeau să „acapareze" dezbaterile.

3. Metoda de desfășurare a lecțiilor a fost cu totul nouă pentru elevi. La începutul primei dezbateri elevii aveau tendința de a se adresa profesorului și

* N-a fost nici un caz cînd șeful clasei să nu fie ales reprezentant al unei grupe mici și să nu fie dintre cei mai activi în discuție.

de a căuta să obţină asentimentul acestuia. Totuşi, într-un timp foarte scurt, încă de la prima dezbatere, ei s-au familiarizat cu această metodă.

4. Prezenţa la orele cînd se anunţase că se vor discuta studiile de caz a fost foarte bună, absentînd doar elevi cu motive bine întemeiate.

5. Marea majoritatea a elevilor au înţeles bine cazurile, realizînd imaginea corectă a faptelor petrecute şi au elaborat, în esenţă, decizii juste. În discuţiile purtate s-au susţinut puncte de vedere diferite, dar nu contradictorii. Îndeosebi cei care au luat parte la discuţii au adus noi argumente, au fundamentat punctele de vedere expuse.

6. Atmosfera din clasă a fost de fiecare dată foarte însufleţită. Discuţiile au continuat în pauză şi adesea cu profesorii diriginţi. Unii elevi au cerut să dezbată şi alte cazuri, afirmînd că înţeleg mai bine lecţiile cînd se foloseşte această metodă.

7. La lecţiile cînd au avut loc dezbaterile studiilor de caz nu s-au acordat note şi elevii au fost anunţaţi despre aceasta în prealabil. Totuşi s-a putut constata un nivel superior de însuşire a cunoştinţelor prevăzute în programa şcolară : formularea într-un mod personal a acestor cunoştinţe (nu numai după caietul de notiţe sau în manual).

Considerăm că se pot formula următoarele *concluzii :*

1. Metoda studiului de caz poate fi utilizată cu bune rezultate la clasele unde elevii au vîrsta de 17—18 ani şi mai mult (experimentul n-a cuprins elevi de vîrste mai mici). La această vîrstă tinerii posedă experienţa de viaţă necesară pentru a înţelege corect faptele prezentate, pentru a formula opinii fundamentate din analiza acestor fapte. În învăţămîntul de calificare, tinerii la această vîrstă posedă şi cunoştinţele profesionale necesare să adopte o linie de conduită justă.

2. Metoda studiului de caz se dovedeşte eficientă la lecţiile despre drepturile şi îndatoririle membrilor societăţii socialiste în întreprinderi, în instituţiile unde îşi desfăşoară activitatea, despre trăsăturile care caracterizează omul înaintat al societăţii noastre, normele eticii şi echităţii socialiste, relaţiile de muncă în orînduirea socialistă.

De aceea putem deduce că această metodă este indicată atunci cînd se urmăreşte realizarea unor obiective privind educarea elevilor în spiritul unei înalte etici profesionale, pregătirea lor ca cetăţeni conştienţi de îndatoririle lor în producţie, în viaţa socială în general.

3. Această metodă are numeroase elemente comune cu metoda învăţării prin descoperire şi metodele autoînvăţării şi interînvăţării.

Elevii cercetează, descoperă şi formulează, fiecare personal, diferitele aspecte ale situaţiei, soluţiile ce se degajă ; mai mult, ei trag concluzii cu caracter de generalizare, concluzii care completează cunoştinţele, experienţa lor de viaţă. Totodată are loc un accentuat proces intereducaţional, elevii învăţînd unii de la alţii. Cuplul educativ clasic capătă valenţe noi, se manifestă cu putere relaţiile intereducaţionale în interiorul colectivului clasei.

4. Lecţiile organizate pe baza acestei metode constituie un bun prilej de cunoaştere a personalităţii elevilor, a modului cum gîndesc, cum îşi reprezintă aspectele sociale ale profesiunii pentru care se pregătesc. Faptul că elevii sînt puşi în situaţia de a-şi expune în mod sincer poziţia, de a face aprecieri şi de a-şi susţine afirmaţiile, ajută în mod deosebit pe profesor să cunoască trăsăturile lor de caracter şi deci să poată organiza în mai bune condiţii procesul instructiv-educativ.

* * *

Metoda studiului de caz îşi găseşte aplicaţie nu numai la activităţile instructiv-educative care au ca obiectiv formarea atitudinilor. Această metodă poate fi utilizată şi în scopul realizării altor obiective, ori de cîte ori într-o situaţie complexă se cere ca pe baza cunoştinţelor şi experienţei anterioare să se opteze pentru o variantă, să se găsească soluţia optimă şi să se adopte o decizie. Asemenea situaţii complexe, care solicită adoptarea unei decizii (opţiune pentru una din variante care este considerată optimă) sînt deosebit de numeroase în orice profesie (meserie).

Apreciem că metoda studiului de caz poate fi utilizată nu numai în instituțiile de învățămînt de calificare, ci și în școala generală, avînd în vedere sarcinile acesteia de a pregăti tineri care să se poată integra imediat după absolvire într-o activitate socială utilă. Școala de cultură generală în acest caz, ca și instituțiile de calificare, are obligația de a se preocupa ca absolvenții să posede nu numai cunoștințe variate, priceperi și deprinderi de muncă, dar și atitudinile corespunzătoare.

Utilizarea metodei studiului de caz are o mare importanță pentru dezvoltarea gîndirii elevilor, a capacităților operatorii ale acestora în domeniile în care se pregătesc. De aceea, considerăm necesar să se continue cercetările în scopul integrării acestei metode în întregul învățămînt de calificare de la toate nivelurile.

O LUCRARE CONSACRATĂ DOMENIULUI PSIHOMOTOR *

Profesorul Robert Singer (Florida State University), specialist în psihopedagogia sportului și a educației fizice, consacră domeniului psihomotor cercetări și publicații interesante și utile. Mai mult decît alte lucrări anterioare (*The Psychomotor Domain. Movement Behaviors*, Lea and Febiger, Philadelphia, 1972 și *Readings in Motor Learning*, Lea and Febiger, Philadelphia, 1972), cea de care ne ocupăm este generată de o dublă preocupare. Una de ordin teoretic-general, aceea de a contribui la dezvoltarea și la completarea taxonomiilor care au elaborat obiective și tehnici ale domeniului cognitiv (B. Bloom ș.a., 1956) și ale domeniului afectiv (R. Krathwohl ș.a., 1964). Alta, avînd un caracter specific, acela de a promova obiective, metode de predare-învățare și tehnici de evaluare adecvate domeniului psihomotor. Deși reprezintă o aplicare la domeniul *educației fizice*, reluînd teze prezentate în publicații anterioare (vezi schema alăturată), cartea profesorului R. Singer depășește cu mult problematica unei anumite discipline sau activități educaționale școlare și universitare.

Autorul consacră un capitol definirii priceperilor și abilităților, se ocupă de importanța „feed-back-ului" (cunoașterea rezultatelor) și a cercetării în învățarea și în obținerea performanțelor. Fără a se lansa într-o cercetare mai profundă, el surprinde caracterul interdisciplinar al educației fizice și, îndeosebi, conexiunile dintre limbaj și educația fizică, dintre aceasta și anumite discipline estetice. Interesant și, în linii generale, convingător este capitolul în care autorul se ocupă de problemele personalității (vezi schema alăturată, propusă de J.P. Guilford și reluată de autor) și ale măsurării diferitelor componente și dimensiuni ale personalității.

În cadrul acestui capitol interesant și echilibrat, problema delicată a relației dintre unitatea personalității, ca realitate psihologică de necontestat, și diferitele taxonomii care ajung la ignorarea întregului pe care îl analizează, ar fi mai direct și mai profund abordată și soluționată. Sub raport psihopedagogic, un interes aparte îl suscită capitolul *Instructional and training procedures*. În stilul specific specialiștilor americani, autorul surprinde, prezintă și ierarhizează factorii și metodele care pot asigura succesul învățării, arătîndu-se în mod consecvent preocupat de obiectivul „learning to learn" = a învăța să înveți. Lucrarea, care însumează 549 de pagini, dispune de bibliografii pe capitole, de o bibliografie selecționată și adnotată, de un index de autori și de un altul de subiecte.

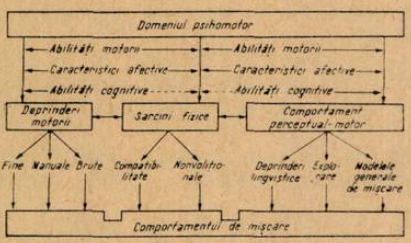


Figura 1—3. Un plan schematic al factorilor incluși în domeniul psihomotor [După Robert N. Singer, The Psychomotor Domain: General Considerations, in National Special Media Institutes (ed.), *The Psychomotor Domain* (Washington, D.C.: Gryphon House, 1972)]

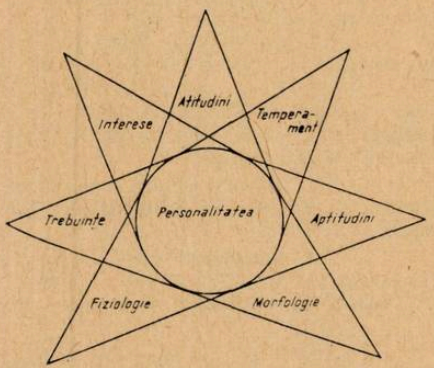


Figura 7—16. Modalități de trăsături reprezentînd diverse aspecte ale personalității [După I. P. Guilford, *Personality* (New York: Mc. Graw-Hill Book Co., Inc., 1959)]

G. VĂIDEANU

* Robert Singer, *Motor Learning and Human Performance. An application to physical education skills*, Second Edition, Mac Millan Publisching C.O., INC, New York, London, 1975. 549 pag.

CONTRIBUIE ȘCOALA LA ÎNSUȘIREA REGULILOR DE COMUNICARE CORECTĂ ?

T. SLAMA-CAZACU

0.1. Înainte de a dezbate problema enunțată prin titlul acestui articol [1], voi lăsa să „vorbească" faptele din realitatea școlii, prezentînd ca un „motto" cîteva mostre de comunicare în școală (din clasa I și apoi din clasa a IV-a) între elev și un adult (de obicei învățătoarea, dar și un adult care discută cu elevul în incinta școlii : în cazul de față, autoarea) [2] :

„— I [învățătoarea] : Astă iarnă, copii, *cînd* plecați voi astă iarnă la școală ?... la ce oră plecați voi la școală ? — E [elevul] (clasa I) : Noi astă iarnă la școală plecam la ora șapte".

„— I : Putem să spunem într-adevăr că a sosit primăvara ? — E : Noi *putem* să spunem că a sosit primăvara".

„— I : De ce ești tu bucuroasă, Daniela, c-a sosit primăvara ? — E : Eu sînt bucuroasă... c-a sosit primăvara... — I : Pentru că — E : Pentru că s-a-ncălzit vremea".

„— I : Cum sîntem noi toți la sosirea primăverii ? — E : Noi la sosirea primăverii sîntem bucuroși".

„— I [la sfîrșitul lecției] : Cum suntem noi toți ? — E : Noi toți suntem bucuroși. — I : De ce ? — E : Pentru c-a sosit primăvara".

„— I : Ce-a apărut pe tabla noastră ? — E : Pe tabla noastră au apărut niște planșe. — I : Ce ne arată ele nouă ? Nu cumva tot niște aspecte ale sosirii primăverii ? — E : Ele ne arată niște aspecte a sosirii —. — I : Ale sosirii — E : Ale sosirii primăverii".

„— I : Despre ce-am vorbit noi astăzi la ora de dezvoltarea vorbirii ? Daniela ! — E [fără să gîndească] : La ora de dezvoltarea vorbirii... despre primăvară".

„— A [autoarea, după lecție, rămînînd cu patru copii din cl. a IV-a ; ei dovedesc că aplică, „corect", modelul de comunicare învățat] : Ce lecție ați avut voi astăzi la engleză ? — Sorin : Noi astăzi am avut lecția *Peter*... [etc.]".

---

[1] Articolul de față a constituit și obiectul unei expuneri la dezbaterea: *Probleme ale perfecționării învățămîntului limbii și literaturii române în școală*, organizată de Societatea de științe filologice din R.S. România, Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură și Facultatea de limba și literatura română, București, 3—4 aprilie 1976.

[2] Precizez că diversele replici sînt fragmente răzlețe de „întrebare-răspuns", iar nu un dialog continuu, și că aceste mostre, ca și diversele exemple din articol sînt transcrieri fidele după înregistrări pe bandă de magnetofon, făcute recent într-o școală din București; avînd un caracter tipic, nu interesează numele școlii și nici nu este cazul să vorbim despre particularități proprii numai cadrelor didactice respective.

„— A : Despre ce era vorba în lecția asta, Sorin ? — Sorin : În această lecție era vorba despre viața lui George Enescu. — A : Radu, despre ce-a fost vorba în lecția care era intitulată „George Enescu" ? — Radu : Lecția care era intitulată „Viața lui George Enescu" a fost... viața lui..."

2.0. S-ar putea spune că, prin aceste mostre, aproape s-a răspuns la problema pusă în discuție sub forma unui titlu relativ insidios.

Ideile pe care le voi argumenta, pe scurt, accentuînd asupra unor aspecte (vezi 2.3.) care nu au fost cuprinse în expunerile noastre anterioare (vezi nota 5) sînt următoarele : 1) Dezvoltarea comunicării în școală este o necesitate socială ; 2) Există reguli ale comunicării (formale și informale), iar școala trebuie să contribuie la însușirea corectă și conștientă a acestora ; 3) Prin tradiție, însă, școala continuă să dezvolte un stil al comunicării formale complet artificial și incorect ; 4) Susținem, deci, că școala (adică : programele și metodele preconizate, manualele și educatorii de toate gradele și la toate disciplinele) trebuie să contribuie în special la însușirea *adevăratei* modalități de comunicare formală, în limba standard literară.

2.1. Pare, desigur, superfluu, astăzi, să mai demonstrăm rolul important al comunicării în viața socială și, decurgînd de aci, necesitatea dezvoltării comunicării în școală. Dar programele, manualele, educatorii, nu ne dovedesc că s-a răspîndit o accepție clară și corectă a conceptului de comunicare și a diverselor ei aspecte și că s-au precizat mijloacele prin care ea poate fi dezvoltată în școală. De aceea, ne pare încă necesar să amintim faptul că pe comunicare se bazează viața socială, că prin comunicare se transmite întreaga cultură, precum și că prin termenul „comunicare" se înțelege nu numai monologul ci și (sau : îndeosebi) *dialogul* (alternarea rolului de emițător și de receptor) și, de asemenea, că aspectul cel mai frecvent al comunicării în viața de toate zilele, ca și în diferitele activități profesionale, este cel *oral*, în care se realizează și diversele stiluri sau registre ale limbii (pînă la cel mai literar, formal, științific sau de mare rafinament estetic).

2.2. Comunicarea se dezvoltă și spontan, încă din perioada preșcolară, așa cum se dezvoltă și vocabularul sau structura gramaticală. Dar, așa cum școala își propune totuși dezvoltarea structurii gramaticale sau a vocabularului — prin predarea metalimbajului gramatical, prin conștientizarea regulilor gramaticale, prin precizarea și îmbogățirea semnificațiilor cuvintelor sau rafinarea stilului exprimării scrise —, trebuie să existe și preocuparea (care să depășească stadiul empiric, de simple deziderate, de mențiuni fugare, uneori de încercări stîngace) de a se dezvolta cu adevărat comunicarea în școală. Trebuie cîștigată precizia în darea răspunsului sau în adresare, adecvarea comunicării la partener și la situație, găsirea intonației adecvate, în general rafinarea stilului comunicării.

Despre „regulile comunicării" se vorbește încă prea puțin în lingvistică, pentru că ele nu sînt complet studiate și cunoscute. De aceea nici nu au pătruns încă în manuale și în general în metodologia școlară. Dar cred că nu trebuie așteptat ca lingvistica teoretică, lingvistica aplicată, psiholingvistica (PL), sociolingvistica (SL) să epuizeze discuția despre aceste reguli și despre modurile de concretizare a lor, pentru ca școala să înceapă a se preocupa de cîteva aspecte care constituie de pe acum un bun cîștigat în știința interdisciplinară a comunicării.

Un principiu pe care l-am subliniat încă de mult [3] este acela al „reversibilității" relației de comunicare, adică al alternării rolului de vorbitor (emițător) și auditor (receptor) în comunicare (tradițional, dar mai neexplicit spus : principiul de bază al dialogului). De aci, subreguli deopotrivă de emitere cît și de receptare, ca : necesitatea alternării celor două roluri — și, drept corolar, a alternării rolului de partener inițiator (care adresează sau începe dialogul) și de partener secund (care doar dă răspunsuri) —, a dozării replicii pentru a nu deveni monolog (a „acapara discuția"), a modalităților lexicale și gramaticale de adresare, a obli-

[3] T. Slama-Cazacu, *Limbaj și context*, București, Ed. științifică, 1959, pp. 223, 275.

gativității dării răspunsului, a adaptării la „sintaxa dialogului" [4] prin construirea replicii în funcție de context și de replica anterioară a partenerului (ceea ce face ca frazele în dialog să fie aparent eliptice dacă sînt considerate izolat, dar să aibă această formă în mod necesar, pentru a nu se ajunge la artificiale redundanțe : ca, de exemplu : „— Ai dus cartea ? — Da", sau : „— Unde-i haina ? — În cuier [iar nu : — Haina ta este în cuier]").

Alt principiu, pus în lumină de PL — iar ulterior de SL — este acela al influenței situației și a partenerului asupra emițătorului, determinînd alegerea unui mod de exprimare sau a altuia (lingvistica vorbește despre „stil" al limbii, SL modernă despre „registru" — care este ales în funcție de situația socială în care se află partenerii actului de comunicare).

Există, în general, o variație a registrelor comunicării, în funcție de parteneri și de situația mai „oficială", „administrativă", „profesională", „științifică" etc. — sau familială, de viață zilnică etc., pe gama : formal-semiformal-informal. Registrul informal al comunicării este primul însușit de către copil, în mod spontan. în mediul familial. În instituțiile preșcolare, sau uneori în familie după o anumită vîrstă, copilul începe să capete unele elemente ale regulilor comunicării formale : de pildă, utilizează pronumele *tu* și *numele mic* față de copii, dar adoptă *pronumele de politețe* și *alte forme de apelativ* decît numele mic față de adulți necunoscuți. Școala este menită, însă, să dezvolte stilurile comunicării formale, pe care elevul să le poată utiliza adecvat în funcție de situații și de parteneri. Stilurile sau registrele formale sau semi-formale variază în funcție de limbi, dar în limba română au drept trăsătură esențială îndeosebi utilizarea corectă a formelor limbii literare standard — la nivel fonetic, lexical, gramatical —, ca și a formelor zise de politețe, dar și, în general, ale unui stil (oral) mai îngrijit, cu fraze complexe, mai puțin bazate pe parataxă, uneori a unui vocabular special (profesional, sau al diverselor materii în cazul școlii). Întregul comportament este modificat cînd se adoptă registrele formale : gesticulația, mimica, postura (atitudinea corporală) în ansamblu (elevul învață, de pildă, la intrarea în școală — deși nu întotdeauna motivat, prin reguli explicite — o semiotică specială și anume că odată cu stilul formal, adică răspunsul către învățătoare, trebuie să se ridice în picioare, să ridice mîna pentru a vorbi, să aibă o ținută, o mimică, o gesticulație controlate). Registrul formal nu înseamnă însă a „forța" limba, a construi fraze pe care nu le utilizează nimeni în mod natural în limba literară, a crea o sintaxă dialogată cu totul falsă sau artificială, de tipul : „— Unde locuiești ? —*Eu* locuiesc pe strada...", „— Numește o caracteristică a verii. — O caracteristică a verii este de a fi un anotimp cald".

2.3. Cum se realizează în școală acest scop fundamental, de a se dezvolta comunicarea și în al doilea rînd de a se dezvolta registrele sau stilurile comunicării formale și semiformale ?

Am analizat cu alt prilej, din acest punct de vedere, programele și manualele de limba română [5]. Desigur că se poate constata, în acestea, faptul că au apărut, în ultimii ani, preocupări legate și de dezvoltarea comunicării propriu-zise în primele clase, iar în școli se înregistrează un anumit progres în modul general de exprimare al copiilor datorită și unei atenții sporite a cadrelor didactice în acest sens. Totuși, ar putea da de gîndit constatarea că preocuparea pentru dezvoltarea dialogului este mai mult consemnată în programele instituțiilor preșcolare decît se face în programele și manualele primelor clase de școală, și, ceva mai mult, că în programele și manualele claselor mai mari și în liceu această preocupare aproape lipsește, în loc ca, dimpotrivă, să se concretizeze în lecții speciale de predare la un nivel mai înalt a regulilor comunicării în stilurile formale.

Ceea ce se „învață" la „ora de dezvoltare a vorbirii" din clasa I și — sporadic, întîmplător — la alte materii, cu alte ocazii sau în alte clase va ră-

[4] T. Slama-Cazacu, *Dialogul la copii*, București, Ed. Acad. R.S.R., 1961, pp.. 3 126 urm. și: T. Slama-Cazacu, *Componente neverbale în secvența mesajului (Ipoteza „sintaxei mixte")*, în *Cercetări asupra comunicării*, sub red. T Slama-Cazacu, București, Ed. Acad. RS.R., 1973, pp. 155 urm.

[5] *Gramatica comunicării în programele școlare și în practica predării limbii române*, expunere la Dezbaterea „ Gramatica limbii române și interpretarea stilistică a textului literar în școală", organizată de Societatea de științe filologice din R.S. România și Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură Breaza, 18.V.1975) (vezi „Limbă și literatură", 1976, nr. 2).

mîne deci ca bază pentru „comunicarea formală". Însă, în general, se deprinde, începînd cu primele clase — chiar cu grădiniţa —, un registru considerat în mod greşit a fi cel „formal", iar regulile comunicării corecte, adecvate la situaţii, nu se predau niciodată în mod obligatoriu, la nivel conştient. Dacă mulţi copii se exprimă corect şi totodată firesc, adecvat la diversele situaţii, aceasta nu se datoreşte metodologiei preconizate în general, ci unor factori întîmplători. Scopul educaţiei şcolare este însă de a se da prin metode, manuale, efortul educatorilor, posibilităţi egale de dezvoltare tuturor indivizilor.

Care este, deci, rezultatul acţiunii educative întreprinse pînă acum (de fapt, continuînd o tradiţie scolastică de formare a unui comportament artificial şi stereotip) ?

a) *Dialogul în clasă este numai aparent* (cadrul didactic are mereu rolul de emiţător iniţiator) şi ca atare nu se poate dezvolta comunicarea bilaterală, în plenitudinea ei. De obicei, la orele de „dezvoltare a vorbirii" comunicarea decurge după schema tipică : întrebare-răspuns (întrebarea punînd-o aproape exclusiv învăţătoarea, după cum mai tîrziu o vor pune profesorii, la diversele materii). In general, copiii nu pun niciodată întrebări în clasă (mai ales cadrului didactic), decît în rare situaţii (între altele, de pildă, dacă este o lecţie din manualul de engleză, unde se învaţă interogarea). De altfel, o regulă scolastică, practicată şi azi, este : „De ce răspunzi neîntrebat ?", „Nu vorbi neîntrebat !". De ce, însă, nu ar fi învăţaţi elevii şi să pună întrebări (adaptate după partener : profesorul sau un coleg), de ce comunicarea nu ar decurge ca un dialog amplu între diverşi parteneri, elevii fiind învăţaţi să urmărească o asemenea convorbire complexă ?

b) De asemenea, nu este vorbă despre o *comunicare reală* (cu avansare în noutate, cu cîştig de informaţie pe măsură ce se dau replicile), deoarece de obicei cadrul didactic dă şi răspunsul la propria sa întrebare sau se cere ca elevul să repete în răspunsul său aproape toată întrebarea învăţătoarei (s-au dat la începutul articolului multe mostre din aceste „dialoguri" şcolare tipice). Uneori, elevul nici nu dă cu adevărat un răspuns, ci numai aparent „spune ceva", deoarece replica sa cuprinde sub formă afirmativă întrebarea auzită (de aceea, copiii ridică de obicei mîna imediat ce educatoarea începe să pună întrebarea, fără a se gîndi la un răspuns, fără a şti dacă îl vor putea da : vezi mai departe, *d*). In asemenea cazuri, cadrul didactic îi „ajută", dînd o parte din răspuns, pe care copiii îl repetă sau îl completează (vezi mai departe, c).

c) În acest mod, *se încurajează numai aparent exprimarea corectă, prin fraze complete.* De fapt se dezvoltă adesea, pe această cale, comoditatea în găsirea expresiei adecvate şi chiar deprinderea de a se exprima incomplet, deoarece elevul aşteaptă de la profesor o parte din cuvîntul de spus sau din propoziţia cu care să-şi construiască replica (exemplele sînt luate din comunicări în clasa I) : „— I : Venim la şcoală şi învă —, — E : ţăm" ; „— I : „Pomii [silabisind] înmugu —. — E : — resc" ; „— I : „Plantarea [silabisind] pomi —. — E : — şorilor", „— I : Crezînd că —. — E : Crezînd că... — I : Ce ? — E : Crezînd că va face nevestei sale... — I : un fel de haină ţărănească [elevul a ezitat, neamintindu-şi cuvîntul *cataveică" ;* „— I : „Ale sosirii —. — E : ale sosirii primăverii". Uneori, acest procedeu îl şi încurcă pe elev, deoarece nu înţelege care a fost intenţia învăţătoarei cînd a început fraza : „— I : [vrînd să ajute o elevă, în cursul naraţiunii] : [Ursul] s-a dus să-şi —. — E : şi s-a dus să-şi... prindă şi el peşte. — I : s-a dus să-şi vîre coada în apă". Nu rareori, elevul se mărgineşte să repete completarea frazei propuse de învăţătoare : „— I : Tăticul tău ce face ? — E [ezită] Tăticul meu... — I : — merge la servici —. — E : — merge la servici. — I : — ca de obicei. — E : — ca de obicei".

d) Această procedură duce şi la *dezvoltarea superficialităţii,* la deprinderea de a răspunde fără a se gîndi în prealabil, ceea ce va avea urmări nefaste în tot timpul şcolarităţii şi chiar mai tîrziu. Deprinderea pe care o pot căpăta, treptat, aceşti elevi de a răspunde fără a reflecta la răspunsul pe care îl vor da este dovedită şi de faptul că adesea ei ridică mîna (indiciu sau criteriu semiotic pentru anunţarea ca vorbitor), deşi nu ştiu ce vor spune : „— E [ridică mîna] : Prin cuvîntul vizuină înţeleg... [tace] : — I : Ce înţelegi ? Ai ridicat mînuţa" ; „— I : Ce înţelegi prin cuvîntul vicleană ? — E : Eu prin cuvîntul vicleană înţeleg că ... că vulpea este ... că fură".

De asemenea, aceasta este o cale către vorbăria goală : elevii încep să tindă a crede că dacă „vorbeşti mult", răspunsul este mai curînd acceptat decît dacă se dă un răspuns scurt, dar aducînd cu adevărat un element nou de informaţie.

e) Stereotipia şi artificialitatea cuprinse în această formă tipică sub care se prezintă comunicarea în şcoală sînt legate şi de practica utilizării clişeelor, a expresiilor şablon şi adesea neconforme limbii, sau artificiale, atît la nivel fonetic (inclusiv cel suprasegmental), cît şi la nivelul lexical sau gramatical (sintaxa „forţată"). Vom da cîteva exemple mai jos :

Este dificil să redăm în scris *clişeele fonetice ;* descriptiv spus, este vorba, de obicei, despre o modificare — atunci cînd elevul începe exprimarea în registrul formal, marcată în special prin ridicarea în picioare — a intonaţiei normale, prin adoptarea unei intonaţii sacadate, cîteodată părînd să oglindească declanşarea unui mod de exprimare mecanică.

Clişeele *lexicale*, expresii şi termeni preţioşi în raport cu situaţia şi vîrsta copiilor pot fi însă ilustrate prin exemplele de mai jos (toate extrase din înregistrări la clasa I) : „— I : *Avem* şi noi vreo sarcină în această perioadă a sosirii primăverii ? — E : Noi avem sarcina să udăm pomişorii — şi pomii — şi... florile" ; „— I : Activitatea voastră se continuă — sau s-a-ntrerupt cumva ? — E : Activitatea noastră continuă. — I : Adică ce facem ? Adică noi muncim în continuare". Sau iată un exemplu de „sintaxă forţată", artificială (fapt care devine şi mai evident cînd elevul reia fraza din întrebarea pusă de învăţătoare) : „— I : Cum trebuie să ne purtăm noi faţă de gîze ? — E : Noi faţă de gîze trebuie să ne purtăm civilizat" ; „— I : Ce sînt păsărelele pentru pomi ? — E : Păsărelele pentru pomi sînt doctorii lor".

De aci, înclinaţia de a răspunde mecanic, repetînd frazele din orice întrebare a învăţătoarei, fără a sezisa faptul că era vorba despre o metaforă, o greşeală, o absurditate dinadins propusă de învăţătoare etc. : „— I : [le-a spus copiilor să pună capul pe bancă, închipuindu-şi că este noapte, iar în acest timp a fixat pe tablă nişte planşe] : S-a schimbat ceva în timpul nopţii în clasa noastră ? — E : [ridică mîna, dar nu va da de fapt un răspuns] : *În timpul nopţii s-a schimbat* ceva în clasa noastră" [nu va spune ce anume].

f) Este cert că în asemenea condiţii aproape nu se manifestă preocuparea de a se preda regula „sintaxei dialogate", fireşti, care impune ca, formulînd răspunsuri prin fraze corecte, să se elimine totuşi ceea ce ar fi redundant în replică (repetarea a tot ce a cuprins întrebarea) : „— I : Ce oră este aceasta ? — E : Această oră este ora de dezvoltarea vorbirii. — I : Ce-am făcut noi la această oră ? — E : *La această oră am făcut* [în sensul de „am învăţat, am discutat despre"] poezii şi povestiri" ; „— I : Dar chiar pe toate [animalele] trebuie să le ocrotim ? — E : Nu toate trebuie să le ocrotim" ; „— I : A făcut bine băiatul ? — E : Băiatul n-a făcut bine pentru c-a omorît gîndăcelul" ; „— I : Ce mai este adevărat în povestea noastră ? — E : În povestea noastră mai este adevărat că...".

Corectarea următoare (care apare, ca tip, foarte frecvent), din partea cadrului didactic arată cum se insistă asupra însuşirii acestei stereotipii şi redundanţe : „— I : Ce activitate de primăvară a-nceput ? — E : Au început muncile de primăvară. — I : [întrerupe] : *Odată* cu primăvara — . — E : Odată cu primăvara au început muncile de primăvară".

Este, desigur, un aspect dificil, dar fundamental în educarea comunicării, mai ales în stil formal, acela de a deprinde pe elevi ca pe de o parte să se exprime îngrijit, în fraze complete şi bine construite, iar pe de altă parte să răspundă, în dialog, prin replici adecvat înlănţuite sintactic de replicile partenerului. De asemenea, accentul pus pe însuşirea corectă a regulilor „sintaxei dialogate" în general — şi în special în registrul formal — ar deprinde pe elev să fie şi un bun receptor.

Cerinţa de a-i deprinde pe elevi să formuleze fraze corecte, complete, mai complexe este deci greşit înţeleasă şi aplicată acolo unde nu este cazul. Ca urmare, elevii îşi însuşesc o schemă de comunicare pe care o aplică oriunde în incinta şcolii şi în funcţie de tema discutată, faţă de profesori, dar şi faţă de alţi adulţi, pe care nu îi cunosc bine.

De pildă, cînd am pus diverse întrebări unui grup de 4 elevi din clasa a IV-a, după orele de curs, dar tot într-o clasă, ei au avut următorul comportament : La întrebări privitoare la lecţii mi-au răspuns la început stereotip, aşa cum se procedează „în clasă", adică ridicîndu-se în picioare şi repetînd întrebarea, adoptînd imediat intonaţia artificială, sacadată (vezi exemplele de la începutul articolului, 1.0.). Însă ulterior, la întrebări privitoare la viaţa lor de toate zilele dar şi cu privire la diverse materii, în cadrul discuţiei mai „libere", copiii au început să dea răspunsuri firești, deşi se păstra registrul „politicos" (de fapt, era registrul natural) : „— A : Tu schiezi ! — Radu : Da — A : Unde ? — R : La Predeal" ; sau : „— A : La aritmetică ce-aţi făcut azi ? — R : Probleme — diferite probleme" ; „— A : Ce este sportul ? — Radu : O miş — o mişcare — în aer liber sau închis" ; „— A : Sorin, tu înoţi ? — Sorin : Nu, pentru că... nu-mi dă voie, pentru că am suflu sistolic". Ceva mai mult, treptat, discutînd cu ei despre lecturi, sport, distracţii, au început să dialogheze cu adevărat, discutînd în contradictoriu, într-un stil care pe alocuri arăta — cu inadvertenţe şi stîngăcii — ceea ce ar trebui să fie adevărata comunicare formală în clasă (însă neştiind ce expresii trebuie totuşi evitate în comunicarea formală) : „— Violeta : Pe vremea lui Decebal — că — cică... [repetă „cică" în mai multe fraze]". Cînd, însă, la un moment dat, am pus din nou o întrebare de tip scolastic, cu intonaţia obişnuită a cadrelor didactice, elevul respectiv a simţit nevoia să schiţeze ridicarea în picioare, a adoptat intonaţia artificială, a repetat întrebarea etc. („— A : Ce-nseamnă mit, Radu ? — R [se ridică în picioare] : Mit înseamnă o legendă" ; „— A : Cine-a fost Decebal ? — Violeta : Decebal a fost un mare conducător al Dacilor. — A : Cine-au fost Dacii ? — Radu : Dacii au fost strămoşii noştri").

Uneori am fi, poate, îndemnaţi să regretăm faptul că elevii sînt atît de „buni elevi", adică imită, adoptă, învaţă, îşi însuşesc atît de bine unele conduite despre a căror incorectitudine ei nu au nici o vină că nu sînt conştienţi.

Procedurile pe care le-am menţionat depăşesc chiar strictul aspect al însuşirii mijloacelor de exprimare : ele se reflectă în modul cum se foloseşte comunicarea pentru realizarea relaţiilor sociale, în tendinţa de a avea sau nu o ideaţie personală în cursul exprimării, în efortul de a gîndi în timpul dialogului, dar şi de a avea o comportare lingvistică şi extralingvistică adecvată la situaţie, la partener, la tema discuţiei, la problema care se rezolvă în colectiv.

2.4. Am analizat aci numai unele aspecte ale comunicării din clasele mici şi în special din clasa I. Am făcut aceasta din două motive fundamentale : pe de-o parte, pentru că dacă vrem să dăm posibilitatea de a se remedia prin ore speciale modul de comunicare, aceasta se pare că nu se poate face decît în clasa I, deoarece mai tîrziu nu mai există ore speciale de „dezvoltare a vorbirii", considerîndu-se probabil că „vorbirea" s-a dezvoltat suficient ; pe de altă parte, pentru că unele proceduri iniţiale greşite (din clasa I — şi, din păcate, practicate acum încă mai devreme, în grădiniţe) de dezvoltare a comunicării (sau a „vorbirii") au un efect nebănuit asupra întregii dezvoltări ulterioare a personalităţii elevului şi, desigur, a capacităţii sale de comunicare.

Ce ar trebui făcut pentru ca în şcoală să se însuşească într-adevăr regulile corecte ale comunicării în diversele ei registre ?

Nu voi putea repeta aci diverse principii pe care le-am expus cu alte prilejuri [6]. Sintetizînd, aş sublinia : 1) Necesitatea de a se acorda o importanţă majoră dezvoltării *la toate nivelurile şcolii* a comunicării sub diversele ei forme, fără a se exclude (ci dimpotrivă) *comunicarea orală ;* 2) Necesitatea de a se înţelege mai bine că a dezvolta comunicarea înseamnă a dezvolta şi regulile *dialogului în clasă* şi *la toate materiile* (iar nu numai în orele de „Română") ; 3) Necesitatea de *a se dezvolta cu adevărat registrul formal corect al comunicării orale,* renunţîndu-se la comunicarea artificială, stereotipă, care îndeamnă la inerţie verbală şi intelectuală, precum şi la tendinţa de a crede că a comunica înseamnă a vorbi mult fără a spune cu adevărat multe, fapt care, totodată, aglomerează diversele ore de clasă cu un balast verbal nu numai cu totul inutil dar şi dăunător.

---

[6] Se poate consulta şi articolul menţionat în nota 5.

EDUCAȚIA MUZICALĂ ÎN CICLUL PRIMAR*

Dr. ANATOLIE BÂRCĂ
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Cuprinsă în planurile de învățămînt, muzica se manifestă în școală nu numai ca artă a sunetelor, ci și ca obiect al învățării. În acest sens, audiența pe care *disciplina muzica* o are în rîndul elevilor reverberează, condiționînd în cea mai mare măsură accesul *avizat* al elevului și, ulterior, al absolventului, la *arta muzicală*. Includerea artei sunetelor, a muzicii în planurile de învățămînt s-a făcut deci cu un scop bine definit : *învățarea muzicii*.

De aceea, disciplina „muzica" prezintă aspecte caracteristice de care trebuie să ținem seama.

În primul rînd, în școală, ea fiind *obiect de studiu*, și nu numai artă, elevul dobîndește elementele fundamentale ale „științei" muzicale, constituind astfel baza cunoașterii, înțelegerii și practicării nemijlocite a *artei muzicale*.

În al doilea rînd, analog matematicii, muzica, avînd un pronunțat caracter de intercondiționare a elementelor sale, nu permite structurarea cunoștințelor și deprinderilor specifice, decît dacă fiecare element al structurii a fost bine asimilat.

In sfîrșit, a treia caracteristică a disciplinei „muzica" o constituie dependența formării atitudinii estetice muzicale critice de instruirea elevului obținută în școală, în funcție de gradul asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor muzicale.

Aceste particularități, poate mai pregnant specifice muzicii — în această etapă de învățămînt — decît altor discipline cu profil artistic recunoscut, ne determină să abordăm educația muzicală ca *materie de învățămînt*, în care muzica este *obiectul învățării*. Totodată, a aborda științific educația muzicală înseamnă și raportarea ei la tipul de școală în care se realizează, în funcție de obiectivele finale pe care aceasta le urmărește.

Elaborarea tehnologiei în vederea realizării unei educații muzicale optime trebuie să aibă în vedere, prin urmare, specificul materiei, al vîrstei elevului, al tipului de școală (implicit nivelul dotării muzicale al elevilor), nivelul de pregătire al celui care predă (susținem ideea că muzica nu va putea fi predată decît de cineva cu o pregătire specială). Evident, tehnologia predării oricărei materii de învățămînt deci și a educației muzicale, trebuie să respecte legile psihologiei și pedagogiei. În acest sens, considerăm că perfecționarea tehnologiei predării poate fi realizată, în primul rînd, prin analiza proceselor psihice specifice învățării obiectului, însoțită în permanență de căutarea echivalențelor metodologice, deci pedagogice în predare.

Folosirea „rezervelor interne", modalitate atît de bogată în rezultate pozitive, cînd este utilizată în sectoarele economic și industrial, își vădește pe deplin eficiența și atunci cînd este aplicată în învățămînt. Particularizînd, e greu de presupus, avînd în vedere structura actuală a planului de învățămînt, realizarea unei educații muzicale extensive, în sensul creșterii numărului orelor săptă-

---

* În rîndul cercetărilor care se efectuează în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice din București, este înscrisă și cea referitoare la educația muzicală școlară. Avînd ca scop modernizarea predării muzicii în școala primară, în cadrul Institutului a fost elaborat un nou sistem de educație muzicală, concretizat într-o nouă programă pentru aceste clase, precum și în alte instrumente de învățămînt necesare elevilor și celui care predă.

Elaborarea noului sistem a durat patru ani, timp consacrat experimentărilor și verificărilor într-o școală-pilot (Șc. gen. nr. 181, prof. D. Stănceanu). Cercetarea avînd în vedere extinderea treptată a noului sistem, materialul prezentat, precum și cele care vor urma vin în sprijinul celor care vor prelua sistemul și-l vor aplica.

mînale de muzică. De aceea este necesar să ridicăm problema folosirii eficiente a timpului actual (cele două ore săptămînale), adică crearea unei educaţii muzicale *intensive*, prin depistarea unor „rezerve interne" proprii predării muzicii, astfel ca *acest timp* să fie utilizat cu randament maxim. Descoperirea rezervelor interne amintite nu se poate realiza decît prin dezvăluirea proceselor intime care au loc în învăţarea muzicii, ducînd astfel la folosirea de modalităţi şi procedee noi, la găsirea unor noi sisteme de predare care, în aceeaşi unitate de timp sau chiar într-un timp mai scurt, să aibă o eficienţă crescută, fără ca prin aceasta să provoace la elev un consum mai mare de energie. Mai înseamnă durabilitate sporită a celor învăţate, formarea unor deprinderi de analiză şi sinteză, de abstractizare şi generalizare, deprinderi de gîndire creatoare cu posibilităţi maxime de transfer în alte domenii decît în cel în care au fost ele formate iniţial.

Printre cauzele care condiţionează reuşita învăţămîntului muzical constatăm că, alături de practicile formative care duc la dezvoltarea vocii şi auzului muzical, posibilitatea de a opera cu sunete scrise, precum şi de a scrie sunetele auzite asigură o analiză auditivă fină, conştientizarea intonării corecte a sunetelor, dezvoltă gîndirea muzicală manifestată în operarea conştientă cu toate elementele muzicale.

Concepţia pe care este bazată noua tehnologie rezidă în descoperirea specificităţii organizatoare a elementelor înglobate în învăţarea acestei scrieri şi, de asemenea, în descoperirea specificităţii legăturilor reflexe stabilite între aceste elemente [1].

Învăţarea dificilă a lecturii şi scrierii notelor muzicale este datorată transferului sistemului de asociaţii reflexe proprii scrierii lingvistice în scrierea muzicală. Sunetele limbii fiind considerate, în clasele primare, identice fonemelor, asociaţia se produce între două elemente : sunetul lingvistic şi semnul grafic care-l reprezintă.

În muzică, elevul se găseşte în situaţia de a realiza un nou tip de asociaţii, în care el nu are două elemente, ci *trei* ! În asimilarea actuală a scrierii sunetelor muzicale, survenită *după* asimilarea scrierii lingvistice, elevul asociază *sunetul* muzical *denumirii* sale (Do, Sol etc.) şi *semnului* grafic.

Cea mai mare dificultate constă în aceea că, deşi sunetul lingvistic cît şi sunetul muzical sînt fenomene sonore, că deşi în ambele cazuri există o perfectă identitate procesuală în formarea legăturilor, există totuşi diferenţe în modul de formalizare (de codificare) a fenomenelor sonore respective. Comparînd :

Limbă		*Muzică*
sunet denumire	— semn grafic	semn grafic denumire Δ sunet

Rezultă deci, în primul rînd, că, în ce priveşte limba, denumirea sunetului este *sunetul însuşi*, în timp ce, în muzică, denumirea sunetului *diferă de sunet*, făcînd parte din limbajul vorbit. În al doilea rînd, în limbă, dat fiind coincidenţa dintre sunet şi denumirea sa, fiecare element *pare monovalent*, în timp ce în muzică, fiecare element *este bivalent*, fiind asociat cu alte două elemente. Elevul utilizează în codificarea sunetelor muzicale *acelaşi model* de legături ca în limba scrisă, adică asociaţiile monovalente între *denumirea* sunetului şi *semnul său grafic*.

Noi am propus o nouă înlănţuire, diferită de cea utilizată în prezent în şcoală, prin aceea că predarea scrierii muzicale are ca punct de plecare propriile sale elemente — sunetele, tinzînd la formarea unui reflex condiţionat iniţial între sunet şi semn, *fără intervenţia denumirii*.

(Modelul detaliat al legăturilor reflexe este cuprins în cartea menţionată).

Ca urmare a cercetărilor efectuate, am oferit învăţămîntului un mijloc economic şi eficace de educaţie muzicală a tuturor copiilor *avînd auzul muzical normal*. Cu alte cuvinte, au fost create condiţiile ştiinţifice, intrinsece pentru a realiza *socializarea* şi *democratizarea* educaţiei muzicale calificate, asemănătoare educaţiei lingvistice calificate — alfabetizarea.

---

[1] Vezi A. B â r c ă, *Sistematizări reflexe în predarea scrierii muzicale*, E.D.P., Bucureşti, 1970.

Cît despre necesitatea alfabetizării, Kodály Zoltán spunea : „Pentru înțelegerea muzicii e mai importantă citirea notelor decît spectacolul de operă sau o estetică de popularizare a muzicii" [2].

Educația muzicală implică o anume dinamică, în care etapizarea realizării ei devine definitorie pentru sistemul în care se concretizează în școală. De aceea ne vom referi acum numai la etapele sau perioadele educației muzicale școlare.

În țara noastră, conform programei în vigoare [3] predarea muzicii este împărțită în perioada oral-intuitivă — clasele I—II și perioada scris-cititului muzical — clasele III—IV. Programa delimitează cît se poate de precis cele două perioade. Pe de altă parte însă, la clasa a II-a, programa cere „Exprimarea duratelor (elemente de ritm) prin simboluri grafice" (p. 130). Și, pentru a nu exista nici un echivoc, la pagina 131 — tot la cl. a II-a, se cer „exerciții de *citire* (s.n.) ritmică, pe text sau pe silabele ta, la etc., utilizîndu-se, la această clasă simbolurile grafice reprezentînd sunetele de un timp, de jumătate de timp — cu bară și steguleț, de doi timpi, pauza de un timp, de jumătate de timp".

O astfel de etapizare a predării muzicii dezvăluie o carență fundamentală a programei școlii primare : imposibilitatea de a defini teoretic și practic tocmai principalele etape (perioade) de predare ale însăși materiei pe care programa e chemată să o normeze.

Contradicția, care nu este nouă [4], face extrem de dificilă analiza programei. Dat fiind lipsa unei delimitări precise a etapelor amintite, elementele definitorii dispar sau, mai precis, elementele care ar trebui să aibă rol diferențiator, se află prezente în ambele perioade, făcîndu-le să se suprapună în conținut. Dar, dacă elementele specifice perioadei oral-intuitive (ca să folosim terminologia programei citate) pot fi întîlnite — cu o altă pondere — și în perioada scris-cititului muzical, fără să-i modifice caracterul, în schimb elementele specifice celei de-a doua perioade nu pot pătrunde în prima fără a o modifica radical, fără a o desființa ca perioadă oral-intuitivă. Din acest motiv, o eventuală analiză a unor perioade (oral-intuitive și a scris-cititului muzical) nu ar fi posibilă, întrucît, deși ele sînt prezentate ca atare în programă, practic, prin conținutul pe care aceeași programă îl precizează, ele dispar ca perioade distincte.

Pe baza cercetărilor amintite a fost posibilă etapizarea precisă a educației muzicale în cadrul unui nou sistem de educație muzicală care, după opinia noastră, se supune normelor științifice. Aceasta înseamnă *o nouă distribuire* a conținutului materiei și, în consecință, *o schimbare a subiectului însuși*, concretizate prin stabilirea unui nou raport între obiectul de studiu și nivelul de vîrstă al elevilor. Evident, schimbările amintite au impus elaborarea unei noi programe.

Eșalonarea materiei s-a făcut ținîndu-se seama de cele două etape mari care cuprind educația muzicală în clasele I—IV ale școlii primare : etapa prenotației și etapa notației muzicale. Etapa prenotației e definită în funcție de cea a notației, care este etapa în care elevul operează cu elementele muzicale codificate prin semne grafice, adică scrise ; ea are totodată un caracter permanent. Prin urmare, prenotația este etapa premergătoare notației, deci are un *caracter temporar*, iar activitățile pe care le cuprinde au rolul *de a pregăti* etapa în care elevul va utiliza notația muzicală. La rîndul ei, această a doua etapă este divizată în : subetapa notării elementelor muzicale (codificarea lor), *fără a le denumi* și care are, de asemenea, un caracter temporar și subetapa notării elementelor muzicale *cu denumirea* lor.

Predarea elementelor melodice, sunetul muzical, în clasele I—IV cuprinde ambele etape și subetape, în timp ce însușirea elementelor ritmice cuprinde, în aceste clase, numai etapa prenotației și prima subetapă a notației, cea în care se operează cu elementele muzicale ritmice, scrise, fără a le denumi. Etapa notației melodice are, în clasa a III-a, un caracter deosebit întrucît, deși se află în subetapa a doua a notației, predarea sunetelor noi parcurge, pentru fiecare din ele, atît prima subetapă (scrierea fără denumire), cît și pe cea de-a doua, citirea cu denumirea lor.

---

[2] Kodály Zoltán — *333 Olvasó gyakorlat. Bevezető a magyar népzenéhez*, Magyar Kórus, Budapest, 1943, p. 62.

[3] *Programele pentru clasele I—IV — învățămîntul primar*, E.D.P., București, 1975, p. 121—144.

[4] Vezi în acest sens și *Programa de muzică cl. I—IV*, E.D.P., 1969.

Notarea duratei precede pe cea a înălțimii sunetelor, pentru că notarea primei fiind mai ușoară, elevul își formează mai lesne deprinderea de a codifica prin stabilirea unor relații directe și biunivoce, mai întîi între elementul ritmic și semnul grafic corespunzător. În acest fel, notarea înălțimii sunetelor muzicale este pregătită: elevul transferă în operația de scriere a lor, deprinderea de a codifica, a cărei formare a început cu prilejul abordării scrierii lingvistice (cl. I) și a scrierii ritmului (cl. a II-a). Se realizează astfel și o mai mare variație în predarea scrierii sunetelor.

Observăm, deci, că în aceste clase, predarea problemelor ritmului (durata sunetelor), făcîndu-se în cadrul prenotației și al primei subetape a notației, abordarea *notării* duratei are loc după ce elevul a operat și a analizat mult timp intuitiv formulele ritmice, notarea reprezentînd, de fapt, o reluare a aceloraşi elemente. În cazul problemelor melodice, observăm, de asemenea, o însumare treptată a elementelor de învățat, paralel cu reluarea fiecărui sunet la trei nivele de operații, eșalonate pe parcursul celor patru ani de studiu.

În etapa prenotației elevul operează (reproducerea și diferențierea înălțimii) inițial cu sunetele muzicale din cadrul ambitusului mediu. Sunetele noi sînt adăugate cîte unul, fiecăruia alocîndu-i-se un timp suficient, pentru ca elevii să opereze ușor cu el, în relații sonore din ce în ce mai dificile. Etapa notației reprezintă o reluare a fiecărui sunet, în aceeași succesiune, pentru ca elevul să-l învețe ca pe un element codificabil, deprinzînd atît scrierea, cît și citirea lui după ce a fost scris. Al treilea contact cu sunetul are loc cu prilejul abordării denumirii lui, cînd elevul, pe lîngă operațiile cu sunetele intonate și scrise, efectuează, inițial (cl. a III-a) într-o măsură mai mică și operații cu sunete denumite.

Programele claselor I—IV reprezintă, de fapt, patru secvențe ale unei *singure programe*, întrerupte prin pauzele reprezentate de vacanțele școlare.

Evident, nu a fost posibilă o expunere integrală a noului sistem de educație muzicală. Vom încerca, în continuare, prin intermediul „Revistei de pedagogie", să arătăm principiile de elaborare a programei de învățămînt, în speță a programei de educație muzicală în școala primară, ca și componentele noului sistem, inclusiv unele probleme de metodică.

O REUNIUNE ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ LA NIVEL EUROPEAN

În zilele de 26—29 aprilie a.c. a avut loc la Hamburg — în R.F. Germania — Conferința europeană a directorilor de institute de cercetare în domeniul învățămîntului și educației, cu tema: *Impactul cercetării în domeniul învățămîntului și educației asupra învățămîntului școlar.*

Conferința a fost organizată de către Institutul UNESCO pentru învățămînt, cu sediul la Hamburg.

La această conferință europeană a directorilor de institute de cercetare în domeniul învățămîntului și educației au participat reprezentanți ai institutelor de cercetare din aproape toate țările europene, precum și reprezentanți ai UNESCO, ai Consiliului Europei, observatori etc.

Organizatorii conferinței au preconizat ca lucrările acesteia să se desfășoare pe trei planuri și anume: a) la nivel național; b) la nivel instituțional; c) la nivelul proiectelor.

În stabilirea tematicii conferinței organizatorii au pornit de la cîteva considerații generale, consemnate în documentul inițial și anume:

a) Necesitatea adaptării învățămîntului (materiile de învățămînt, metodele pedagogice și tehnicile de evaluare etc.) la noile exigențe, ținînd seama de progresul științei și tehnicii contemporane, de nevoile societății, de aptitudinile și interesele elevilor, de resursele economico-financiare ale fiecărei țări.

b) Necesitatea ca cercetarea pedagogică să fie utilizată mai din plin în fundamentarea științifică a unor decizii.

c) Necesitatea de a fi reduși factorii care micșorează influența cercetării pedagogice în domeniul învățămîntului și educației.

Această tematică a fost lărgită atît în cadrul referatelor prezentate (U.R.S.S., R.D. Germană, R.P. Polonă, Suedia, Anglia, Franța, R.P. Ungară), cît și cu prilejul intervențiilor și discuțiilor care au avut loc. Au fost astfel abordate probleme cu privire la structura organizatorică a institutelor de cercetare și finanțarea acestora; metodologia cercetărilor în acest domeniu; relațiile între cercetarea științifică și administrație; cu privire la modalitățile de sporire a eficienței cercetărilor în domeniul învățămîntului; pregătirea cadrelor didactice chemate să preia rezultatele cercetărilor.

Delegația română a făcut la conferință trei intervenții cu privire la „Cercetarea psiho-pedagogică în serviciul perfecționării învățămîntului" (autor: Iulian Nica) „Educația tehnologică în școala de cultură generală" (autor: Petre Bărbulescu) și cu privire la „Metodologia specifică cercetărilor privind impactul cercetării în domeniul învățămîntului și educației asupra învățămîntului școlar" (Eugen Novicicov).

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

DEZBATERI

OPTIMIZAREA SISTEMULUI DE PERFECȚIONARE A PERSONALULUI DIDACTIC

Conf. univ. dr. Vasile ȘTEFĂNOIU

Mutațiile care au avut și au loc permanent în domeniul profesiunilor, pe baza revoluției științifico-tehnice contemporane, au impus ridicarea acțiunii de perfecționare la rangul de politică a partidului și statului, în scopul asigurării progresului continuu al societății noastre socialiste în toate sectoarele ei, politic, cultural-științific, educativ etc.

Ca parte a politicii partidului și statului nostru în domeniul învățămîntului, sistemul de perfecționare a cadrelor didactice nu poate să nu urmeze calea largă inițiată și condusă de partid a perfecționării continue și a racordării sale necontenite la cerințele științei și tehnicii contemporane.

O succintă analiză a neajunsurilor care mai există în pregătirea unor cadre didactice conduce la concluzia că în activitatea acestora este încă prezentă *o mentalitate empirică*, bazată pe *o concepție tradițională* despre rolul cadrelor didactice în școală și în societate. De aceea, unul din obiectivele pe care trebuie să și-l propună institutele de învățămînt superior este și acela de a forma viitorilor profesori o concepție nouă științifică, corespunzătoare cerințelor reale ale societății contemporane, privind rolul pe care trebuie să-l aibă educatorii-cadrele didactice în pregătirea forței de muncă necesare societății noastre socialiste.

În condițiile exploziei uriașe de informații, a unei societăți dinamice, permanent receptivă la nou, *nu mai este posibil ca cei care au îmbrățișat profesiunea didactică să pună capăt pregătirii lor odată cu absolvirea institutelor de învățămînt superior și să se mărginească tot restul vieții să-i învețe pe alții ceea ce ei înșiși au învățat cîndva.* Este, în acest context, imperios necesar ca cei care se angajează în această profesie să-și asume atît individual cît și colectiv sarcina de a-și perfecționa continuu cunoștințele și măiestria pedagogică.

Ne exprimăm părerea că discuția deschisă din inițiativa „Revistei de pedagogie" și purtată în coloanele acesteia, pe problemele perfecționării personalului didactic, a fost binevenită, răspunzînd unor probleme de mare actualitate, în legătură cu progresul continuu al învățămîntului, pentru a face față sarcinilor ce i-au fost trasate de partid.

Pentru optimizarea sistemului de perfecționare a personalului didactic, considerăm că este necesar să se ia o serie de măsuri printre care subliniem:

1. Optimizarea sistemului de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul de cultură generală trebuie să plece de la *îmbunătățirea permanentă a pregătirii cadrelor didactice în instituțiile care le pregătesc*, licee pedagogice, institute de învățămînt superior, universități etc. În institutele care pregătesc cadre didactice trebuie realizată o pregătire adecvată funcției sociale a acestora. *Selecția pentru profesia didactică trebuie făcută pe principii științifice care să*

ţină seama de aptitudinile tinerilor pentru asemenea profesie — şi nu de numărul locurilor ca în prezent — cît şi de adeziunea lor pentru practicarea unei asemenea profesii. Pregătirea în facultăţi trebuie să ţină, în mai mare măsură, seama de modul cum sînt aşezate în planul de învăţămînt diferitele ştiinţe şi ramurile acestora. Este evident faptul că specialistul actual trebuie să ştie cît mai mult despre un domeniu cît mai îngust al realităţii, dar profesorul de ştiinţe naturale trebuie să răspundă cu exigenţă predării anatomiei şi fiziologiei omului, zoologiei, botanicii etc., cu toate că în facultate se specializează într-o ramură sau alta, după cum şi matematicianul trebuie să asigure predarea în bune condiţii a algebrei, trigonometriei, geometriei, analizei etc., cu toate că începînd cu anul II se specializează într-o singură ramură.

Pregătirea de bază a tinerilor care urmează să îndeplinească sarcini didactice trebuie îmbunătăţită substanţial şi în ceea ce priveşte educaţia acestora, de care depinde în ultimă instanţă felul în care este exercitată o asemenea profesiune. Totodată, după cum rezultă din majoritatea cercetărilor întreprinse atît la noi cît şi pe plan mondial, pregătirea pentru activitatea didactică este deficitară pe latura ei psihopedagogică, atît în ceea ce priveşte sistemul noţional — în planul de învăţămînt sînt acordate după părerea noastră prea puţine ore pentru *obiectele de bază* referitoare la profesiunea didactică —, cît şi în ce priveşte familiarizarea viitoarelor cadre didactice cu problematica pedagogică, prin practica *insuficientă* şi uneori *defectuos organizată* în timpul şcolarizării în institutele de învăţămînt Este, aşadar, necesară, mai întîi o analiză a felului în care sînt pregătite cadrele didactice şi luarea pe baza acestei analize a măsurilor ce se impun pentru ridicarea calităţii pregătirii acestora.

2. Optimizarea sistemului de perfecţionare a personalului didactic din învăţămîntul de cultură generală este legată de *mai buna coordonare a activităţilor de perfecţionare* atît la nivelul Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului cît şi la nivelul I.C.P.P.D.

Considerăm că în stadiul actual al dezvoltării sistemului de perfecţionare, *coordonarea este deficientă.* Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului n-a luat măsurile care se impuneau pentru a asigura canalizarea prin I.C.P.P.D. a tuturor acţiunilor organizate pe linia perfecţionării personalului didactic desfăşurate de diferite instituţii în scopul comun, de creştere a eficienţei muncii cadrelor didactice. În momentul de faţă, multe instituţii desfăşoară activităţi de perfecţionare fără a exista o legătură strînsă între ele, ceea ce face ca unele acţiuni să se repete inutil, iar răspunderea să fie dată I.C.P.P.D. pentru acţiuni pe care nu le organizează, sau să se piardă în instituţiile care organizează acţiuni de perfecţionare. Considerăm că este necesară o intervenţie mai energică a M.E.Î. pentru a stabili răspunderi şi măsuri de creştere a eficienţei activităţii de perfecţionare la toate nivelele.

3. Cu toate că la noi în ţară perfecţionarea personalului didactic din învăţămîntul de cultură generală este abordată sistemic, activitatea concretă de perfecţionare care se desfăşoară în prezent ne conduce la concluzia că *funcţionalitatea sistemului nu este asigurată.* Diferitele elemente ale sistemului de perfecţionare n-au fost judicios corelate, influenţele primite de acestea din afară nefăcînd posibilă reacţia din partea tuturor. De pildă, îmbunătăţirea cursurilor de perfecţionare, cărora li s-a acordat o atenţie deosebită în ultimii ani de către I.C.P.P.D. şi filialele sale — pentru că la nivelul lor se desfăşoară — n-a dus, în mod corespunzător, la îmbunătăţirea celorlalte forme de perfecţionare, studiu individual, activitatea de perfecţionare la nivelul şcolii şi al judeţului, munca de cercetare, organizarea unor consfătuiri şi simpozioane etc. La rîndul lor, problemele activităţii didactice, ridicate în cadrul acestor forme de perfecţionare, au fost prea puţin luate în seamă în organizarea, desfăşurarea şi mai ales conţinutul cursurilor de perfecţionare. Numai în felul acesta pot fi explicate lipsurile ce se manifestă în ceea ce priveşte organizarea şi desfăşurarea, precum şi conţinutul cursurilor de perfecţionare : ruptura dintre problemele concrete ale şcolii şi conţinutul cursurilor, accentuarea, pe această bază, a caracterului teoretic al cursurilor, repetarea uneori aidoma a cursurilor universitare, neluarea în consideraţie a specificului şcolilor de la care vin profesorii la cursuri, precum şi a perioadei

în care participanții la cursuri au absolvit facultățile și instituțiile de învățămînt care i-au pregătit, pentru a asigura omogenitatea grupelor etc.

Considerăm, de asemenea, că *nefuncționalitatea sistemului a generat și lipsuri în elaborarea programelor pentru cursuri și celelalte acțiuni de perfecționare.* Programele actuale nu sînt de natură să stimuleze decît în mică măsură preocuparea cadrelor didactice pentru studiul individual, pentru pregătirea permanentă a cadrelor didactice la nivelul cerințelor actuale. Pe de altă parte, exagerarea preocupărilor pentru cursuri a făcut ca celelalte elemente ale sistemului să treacă pe un plan secundar. Astfel, activitatea de perfecționare la nivelul școlilor, în cercurile pedagogice, precum și participarea la alte acțiuni de perfecționare are, de cele mai multe ori, un caracter formal.

Raționalizarea și optimizarea funcționării sistemului de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul de cultură generală presupune abordarea lui sistemică, precizarea elementelor lui și a multiplelor legături dintre ele, a răspunsurilor acestor elemente la influențele și semnalele din afară. Considerăm că *elaborarea unui regulament al activității de perfecționare care să cuprindă obligațiile cadrelor didactice și a instituțiilor participante la activitatea de perfecționare ar fi de natură să crească eficiența întregii munci de perfecționare.*

4. Regulamentul activității de perfecționare este cu atît mai necesar cu cît chiar *acordarea gradelor didactice se cere îmbunătățită*, în sensul creșterii eficienței acestora pentru ridicarea calității învățămîntului. Ne gîndim în mod deosebit la stabilirea atribuțiilor directorilor de școli, inspectorilor și reprezentanților inspectoratelor școlare, la comisiile de inspecție, pentru a se evita în viitor situații — nu puține la număr — în care activitatea cadrelor didactice inspectate este prezentată laudativ în caracterizările date și în analiza inspecției, pentru ca în afara cadrului oficial respectivii factori să nu mai fie de acord cu cele relatate anterior. De asemenea, sporirea eficienței gradelor didactice, reclamată de majoritatea participanților la dezbaterea din coloanele „Revistei de pedagogie" s-ar putea realiza, după părerea noastră, prin introducerea și la gradul II — ca la definitivat — a unei lucrări scrise la obiectul de specialitate.

5. Marea majoritate a observațiilor făcute evidențiază — nu lipsit de temei — *necesitatea sporirii exigenței în cadrul diferitelor forme de perfecționare.* Lipsa de exigență este, de regulă, pusă în sarcina I.C.P.P.D. și a cadrelor sale didactice. Pentru cunoașterea și respectarea adevărului ne facem datoria de a sublinia necesitatea creșterii exigenței — la toate nivelele și la toate instituțiile — a cadrelor participante la activitatea de perfecționare. Subliniem în mod deosebit necesitatea respectării de către inspectoratele școlare a prevederilor statutului personalului didactic cu privire la criteriile stabilite pentru înscrierea la examenul pentru obținerea definitivării și a gradelor didactice II și I. Sînt de multe ori înscrise cadre didactice care, prin întreaga lor activitate profesională, social-culturală și obștească nu justifică o asemenea aspirație. În același timp este necesară creșterea exigenței cadrelor din afara institutului, participante la inspecțiile speciale pentru acordarea gradelor — în comisiile de examen, precum și la cursurile de perfecționare. De pildă, în anul școlar 1975/1976, din cele 442 inspecții speciale la învățători, aproximativ 300 au fost efectuate de către I.C.P.P.D., iar restul cu cadre din afara institutului, în mod deosebit cu reprezentanți ai Universității. La toate cele 442 inspecții au luat parte și reprezentanți ai inspectoratelor școlare. Tot în acest an școlar, efectuarea inspecțiilor speciale la profesori (circa 650 inspecții) s-a realizat astfel : 1/3 cu personal de specialitate din cadrul I.C.P.P.D., 1/3 cu personal didactic din cadrul universităților și a celorlalte institute de învățămînt superior și 1/3 cu reprezentanți ai inspectoratelor școlare. Este adevărat că gradele didactice se acordă sub egida I.C.P.P.D., dar exigența sau lipsa de exigență revine tuturor celor care participă la această activitate. În același mod se pune și problema exigenței la cursurile de perfecționare. De pildă, la specialitatea limba și literatura română, în cursul anului școlar 1975/1976, au participat la cursuri un număr de 1 034 profesori din învățămîntul general și liceal. Cursurile, dezbaterile, seminariile recapitulative etc., au fost ținute de un număr de 10 cadre didactice ale I.C.P.P.D. — București și 16 de la Universitatea București.

6. Optimizarea Institutului de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul de cultură generală s-ar putea realiza și pe baza raționalizării evi-

denței care trebuie ținută la inspectoratele școlare, cu privire la participarea cadrelor didactice la acțiunile de perfecționare. Elaborarea unei fișe a participării la acțiunile de perfecționare și înlocuirea dosarului personal cu această fișă ar simplifica mult formalitățile, ar economisi, în aceeași măsură, atît timpul organelor de învățămînt — școli și inspectorate școlare — cît și timpul cadrelor didactice.

În același timp, o astfel de fișă ar evita situațiile — nu puține la număr — întîlnite în prezent în care sînt trimise la acțiuni de perfecționare cadre didactice care le-au urmat, rămînînd în afara acțiunilor alte cadre didactice, în mod deosebit suplinitorii și cei care an de an se transferă de la o școală la alta.

MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE ALE INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice organizează periodic, în cadrul acțiunilor de perfecționare profesională, dezbateri pe probleme teoretice sau ale activității curente. Cercetători din institut sau specialiști invitați prezintă puncte de vedere proprii sau rezultatele unor cercetări încheiate ori în curs de desfășurare, oferind un cadru stimulator pentru validarea și preluarea concluziilor cu aplicație în activitatea curentă din învățămînt și cercetare. În dorința de a elucida aspectele teoretice, metodologice și practice ale activității curente de cercetare, asemenea dezbateri se transformă adesea în microsesiuni tematice. Un colectiv condus de prof. dr. Petre Bărbulescu a întocmit în acest sens un bogat plan de acțiuni.

Din seria manifestărilor legate de pregătirea pentru Congresul educației politice și al culturii socialiste s-a remarcat dezbaterea din luna februarie pe tema *Școala și personalitatea multilateral dezvoltată*. Au avut intervenții substanțiale peste 20 de cercetători, dintre care s-au evidențiat prin expuneri și referate Al. Roșca, R. Floru, E. Dimitriu, E. Cerghit și I. Gh. Stanciu.

*

În intenția de a realiza impactul dintre unele laturi ale cercetării psihologice și pedagogice și pentru cunoașterea reciprocă a rezultatelor obținute în aceste domenii pînă nu demult cu un statut organizatoric independent unul de altul, prof. dr. Robert Floru, șeful colectivului care a încheiat de curînd redactarea tratatului de psihofiziologie, a făcut în luna aprilie o expunere, urmată de dezbateri ample, cu privire la *fenomenele de psihofiziologie ale activității umane în condițiile vieții de stress* și implicațiile lor în procesul muncii de învățare din școală și în activitatea de cercetare.

Un interes deosebit au trezit expunerile cuplate, din luna aprilie, ale cercetătorilor Nicolae Vințanu și Gheorghe Bunescu despre unele *idei și manifestări noi în filozofia educației și, respectiv, în etică și pedagogie*. Estimînd stadiul actual al cercetărilor din aceste domenii și modul cum se reflectă în procesul de învățămînt, autorii au pus în evidență acele aspecte teoretice și metodologice care vizau soluții aplicabile în practica educațională sau fundamentarea investigațiilor pedagogice și psihologice viitoare.

*

Dezbaterile din luna mai au fost axate pe tema *educației permanente* și pe problemele elaborării unui tratat de pedagogie. Prof. dr. Leon Topa, coordonatorul colectivului de educație permanentă, a prezentat bilanțul cercetărilor desfășurate în ultimii ani. O parte din rezultatele cercetării au fost destinate institutului UNESCO din Hamburg, în cadrul contractului de cercetare, alături de Japonia și Suedia.

Cercetătorii institutului participă cu comunicări la numeroase dezbateri științifice (simpozioane județene și naționale, consfătuiri și mese rotunde, sesiuni de comunicări științifice, consilii pedagogice) și cursuri de perfecționare.

La Simpozionul „Personalitatea și munca", organizat în luna aprilie de Academia R.S.R., au susținut comunicări I. Nica (Socializarea omului prin muncă) și I. Orghidan (Educația pentru muncă în gîndirea pedagogică românească).

Tot în luna aprilie, Inspectoratul municipiului București, în colaborare cu Institutul, a organizat pentru profesorii de la liceele de specialitate un simpozion pe tema *Școala -- factor primordial în pregătirea tineretului pentru viață, pentru muncă*. Profesorii din liceele Capitalei au prezentat inspectoratului peste 130 de comunicări, din care au fost selectate, pentru ședința plenară și ședințele pe secții, 80 de comunicări. Numărul total al participanților la acest simpozion a întrecut cifra de 700, dintre care peste 170 au luat cuvîntul la dezbaterile din cele 10 secții. Membrii colectivului de cercetare a educației prin și pentru muncă din cadrul institutului (P. Bărbulescu, V. Constantinescu, F. Turcu și D. Copilu) au condus lucrările secțiilor, prezentînd în final concluziile și propuneri privind sporirea eficienței materiale și mai ales educativ-formative și creative a activităților tehnico-productive din atelierele școlare, necesitatea ridicării nivelului teoretic și metodologic al comunicărilor, în general al reuniunilor științifice ale profesorilor, în vederea valorificării și generalizării experienței pozitive.

*

În cadrul institutului au mai făcut expuneri axate pe *problemele actuale ale învățămîntului și cercetării din alte țări* un număr de cercetători și specialiști străini oaspeți ai institutului, personalități marcante ca: R. Postler și W. Frankiewicz (din partea Academiei de științe pedagogice din R.D. Germană), W. Mitter (directorul Institutului german de cercetări pedagogice internaționale al UNESCO, care a oferit un volum recent publicat de acest institut despre instruirea politehnică în învățămîntul românesc), I. Gadingid (R.P. Mongolă), M. Lavallee (Canada), T. D. Vaughan (Anglia), A. Kiss (R.P. Ungară), R. H. Dave (UNESCO), H. Faust (R.D.G.)

*

Obiective similare au urmărit în expunerile lor cercetătorii institutului care au efectuat *stagii de documentare sau specializare* în alte țări: R.P. Polonă, V. Alecu și O. Ionescu (Metodica predării limbii, literaturii și istoriei pedagogiei); S.U.A. — F. Glod (Învățămîntul matematic în S.U.A.); Italia — V. Caraba (Educația civică); Belgia — N. Vințanu (Predarea științelor sociale). Numeroși cercetători au participat la sesiunile Centrului UNESCO din Sonnemberg (R.F.G.).

DUMITRU COPILU

PUNCTE DE VEDERE

EVALUAREA INSPECȚIEI ȘCOLARE

Emil BÂLDESCU

Doriți să fiți inspector școlar? O întrebare firească și totuși surpriză pentru 70 de directori de licee și școli generale din județul Hunedoara și 166 de directori din județul Alba, invitați să se pronunțe ad-hoc. Părea bizar să cauți un răspuns deja găsit. Impresia era însă de moment căci, în adîncul ei, situația necesită un sondaj atent: 65 directori hunedoreni și 165 din județul Alba au declarat categoric că nu doresc să promoveze în funcția de inspector școlar și numai 5, respectiv 12, au exprimat opțiunea pentru aceasta.

O examinare a acestui răspuns, în bună măsură bănuit, conduce la o cvadruplă ipoteză de lucru:

1. Ori inspecția școlară este o activitate atît de complexă și dificilă, care poate fi încredințată numai acelor profesori care întrunesc calități deosebite și înțeleg să depună eforturi mai mari decît cele ale directorilor de școli.

2. Ori prestigiul inspectorului școlar a scăzut și inspecția școlară s-a depreciat, devenind din cauze interioare o „profesiune" deficitară, încît nu mai constituie o ispită pentru directorii de școli, care-i cunosc lacunele din sursă directă.

3. Ori conducerea unei unități de învățămînt, care ar trebui să constituie, în mod normal, vestibulul inspecției școlare, este mai confortabilă, încît zdruncină poziția directorilor de școli „cu fața" spre inspecția școlară.

4. Ori este vorba de o modestie afișată, adăpostită după considerente de stimulare materială.

Cine cunoaște, cît de cît, inspecția școlară știe că nu este atît de strălucitoare încît să fascineze pe directorii de unități de învățămînt, dar nici atît de dezagreabilă încît să determine o repulsie a acestora. Este o îndeletnicire cu frumusețile și greutățile ei, cu satisfacțiile și neajunsurile ei, cu avantaje și dezavantaje, în comparație cu cea a directorilor de școli, sau a profesorilor de la catedră dar, ce-i drept, de mare responsabilitate. Colectivele de inspectori din județele Hunedoara și Alba întrunesc caracteristici generale pozitive: hărnicie, competență, exigență, principialitate, ceea ce înseamnă să dai credit ipotezelor 1 și 3. În orice caz, realitatea, chiar dacă infirmă unele păreri exprimate, nu diminuează atenția față de poziția adoptată de cei 236 de directori de școli, ci dimpotrivă o amplifică și stîrnește, mai mult, interesul pentru depășirea dilemei, prin dezbaterea temei evaluării inspecției școlare.

Răspunsurile primite la alte întrebări oferă un material valoros de studiu. Colegii de breaslă au abordat cu iscusință, în continuare, încă șapte chestiuni: 2) De ce nu doriți să fiți inspector școlar? 3) Sînteți mulțumit de inspecția școlară? 4) O așteptați cu plăcere? 5) Care este partea ei pozitivă? 6) Care sînt lacunele ei? Caracterizați un inspector școlar, ideal. 8) Propuneri pentru îmbunătățirea inspecției școlare.

Întrebările 3 și 4 au dus la următoarea distribuție a răspunsurilor, în județul Hunedoara, care solicită reflecție profundă:

	3			4	
da	nu	condiționat	da	nu	condiționat
28	16	26	13	40	17

Rezultate analoage s-au obținut prin răspunsurile celor 166 directori de școli din județul Alba:

	3			4	
da	nu	condiționat	da	nu	condiționat
105	42	19	92	48	26

Formulele care au exprimat ezitarea directorilor au fost la coloana 3: „uneori", „în general", „dacă este obiectivă", „da și nu", iar la coloana 4: „nu întotdeauna", „dacă este constructivă", „depinde de inspector", „cu emoție". Dacă în formă, poziția poate fi considerată nehotărîtă, în fond este rezonabilă, izvorîtă din judecăți cu valențe didactice. Interesant este că aceiași oameni, care „au dat bir cu fugiții", la prima întrebare, și „au dat din colț în colț" la cea de-a doua, pentru a găsi argumentări și justificări, au criticat cu intransigență, lipsurile inspecției școlare și au exprimat pretenții mari față de aceasta, în concordanță cu cerințele actuale de dezvoltare a învățămîntului. Este cea mai bună dovadă că *fondul principal de cadre, din care trebuie să se selecționeze inspectorii școlari, este cel al directorilor de școli*, cunoscători ai muncii de îndrumare și control, la nivelul unităților de învățămînt. Consistența multor păreri exprimate constituie totodată sursă de inspirație în evaluarea inspecției școlare. În funcție de ce se determină valoarea muncii de îndrumare și control? Ce trebuie să se aprecieze? Care sînt criteriile de măsurare a calității ei?

Evaluarea gradului de *ANGAJARE*

Pentru a motiva răspunsul negativ la întrebarea pretext „Vreți să fiți inspector școlar?", interlocutorii au recurs la aprecieri pozitive la adresa inspecției școlare, cu accent pe efortul ce se depune pentru îndrumarea și controlul învățămîntului. Părerile directorilor de școli despre volumul de muncă a inspectorilor școlari au acoperire materială și morală. În anul 1974—1975, cei 22 inspectori din județul Hunedoara au efectuat 4 581 zile de deplasare în orașe, comune și sate, cuprinzînd în activitatea de

îndrumare și control 135 grădinițe, 125 școli, clasele I—IV, școli generale de 8—10 ani, 6 case de copii și 17 licee. De asemenea, au inspectat în această perioadă 2 341 educatori, învățători și profesori. Eforturi similare au depus inspectorii din județul Alba, care au efectuat în același an 3 971 zile de deplasare, au controlat și îndrumat 401 instituții școlare față de 372, din care 176 grădinițe, 87 școli cu clasele I—IV, 108 școli generale I—X, 30 licee și 2 344 de cadre didactice.

Dovedesc deci obiectivitate directorii de școli atunci cînd susțin că inspecția școlară solicită muncă asiduă, experiență bogată, efort fizic și intelectual, spirit de răspundere, numeroase deplasări pe teren. Nu pot fi contrazise nici aprecierile potrivit cărora inspecția școlară „este o muncă dificilă" sau „necesită nervi de fier", dar se nasc întrebările: de ce?, cum ar putea contribui directorii și profesorii să facă inspecția școlară mai plăcută, s-o scutească de dificultăți și solicitarea „nervilor de fier?". În orice caz, nu prin retragere în spatele frontului inspecției școlare, sau în rîndurile rezerviștilor ei. Unele aprecieri vizează stilul de muncă al inspecției școlare: prea multe ședințe, multă muncă administrativă, dar și acestea sînt motive inconsistente de refugiu pentru directori. În privința neglijării familiei și a studiului sistematic, inspectorii sînt — este adevărat — în fața unor eforturi suplimentare. Totuși, ei studiază și sînt exemple în familie și în societate.

Independent de circumstanță, aprecierile de mai sus reflectă deci realitatea, cu excepția unor exagerări.

Deoarece școala este unitatea în cadrul căreia se desfășoară îndrumarea și controlul, inspectorul din domeniul învățămîntului trebuie să-și destășoare activitatea în deplasare 15—20 de zile pe lună. Motivul principal pentru care directorii de școli au exprimat rezervă față de munca de inspectori școlari a fost acela al deplasării pe teren (peste 30 de directori din județul Alba). Este vorba, desigur, de o inerție biologică, de dorința de a economisi energie, atitudine departe de a fi reprobabilă.

Cu toate acestea, merită să amintim indicația dată de tovarășul Nicolae Ceaușescu, ministerului nostru și inspectoratelor școlare județene, în cuvîntarea din 15 septembrie 1975, cu prilejul jubileului municipiului Craiova și al noului an de învățămînt: „o activitate mai susținută, un sprijin mai puternic, un control și un ajutor mai activ în întregul învățămînt".

Necesitatea deplasării centrului de greutate al inspecției școlare în școli este susținută de directorii de școli, deși au motivat refuzul pentru „prea mult teren", „muncă supraîncărcată". *Ei au adresat critici pentru controlul sumar, inspecție pe durată scurtă, pentru că se face prea rapid și superficial, și au propus ca inspecția școlară să fie mai frecventă, să se facă pe o perioadă mai lungă, printr-o verificare mai amănunțită, să fie mai profundă, iar inspectorii să se deplaseze cît mai des în școală, pentru a da un ajutor concret cadrelor didactice* etc. Lăsînd la o parte paradoxul rezultat din răspunsuri, reținem necesitatea obiectivă a legăturii permanente a inspecției școlare cu unitățile de învățămînt. Acesta este unul din criteriile directe de evaluare a inspecției școlare, dar numai cantitativ. La acesta se adaugă multitudinea de sarcini și preocupări determinate de întinderea și complexitatea învățămîntului, în etapa actuală. Îndrumarea și controlul unităților de învățămînt de toate gradele, de la grădiniță pînă la școala superioară, de profile diferite, la clase diferite și discipline de o mare variație, implică muncă neobosită, un mare simț de răspundere, inițiativă, operativitate, spirit de organizare, calități care se verifică treptat, nu prin examene obișnuite, ci în confruntarea permanentă cu problemele pe care le ridică viața școlară. Deplasarea permanentă presupune, fără îndoială, un anumit efort, care însă nu este suficient. Un inspector școlar poate să-și petreacă tot timpul pe teren, 30 zile pe lună din 30, să colinde toate școlile, și totuși cu rezultate slabe, după cum altul, care efectuează un număr de zile de teren mai mic, poate să destășoare o activitate mai de calitate.

Desigur, calcularea zilelor petrecute în școli este o operație simplă, în timp ce evaluarea efortului general de angajare este complexă. Cea din urmă, însă, scoate la lumină o parte mai mare din valoarea autentică a inspecției școlare.

Evaluarea *COMPETENȚEI*

Baza de pornire în aprecierea competenței inspectoratelor școlare din județele Hunedoara și Alba, o constituie perfecționarea prin sistemul existent: din cei 44 inspectori școlari, 12 au obținut gradul didactic I (inclusiv inspectorii generali și inspectorii generali adjuncți), 28 gradul II și 4 definitivatul. Este și un punct de reper în examinarea opiniilor directorilor. Pe lista argumentelor aduse de directorii de școli, în sprijinul poziției față de inspecția școlară, figurează și cele care au contingență cu competența profesională. Într-un fel, au exprimat o compătimire pentru inspectori, deoarece munca lor nu oferă satisfacții profesionale, nu e o profesie, te depărtează prea mult de profesiunea aleasă, nu-ți dă posibilitatea perfecționării profesionale, e prea mare riscul de plafonare profesională, e funcție fără satisfacții, inspectorul nu poate lucra suficient în specialitate, devine de cele mai multe ori un funcționar școlar etc. Pe de altă parte, au subliniat că: un inspector trebuie să fie pregătit multilateral, inspecția școlară presupune o perfecționare desăvîrșită, iar în caracterizarea inspectorului școlar ideal au adus, în prim plan, necesitatea ca acesta să aibă o pregătire profesională superioară, o cultură generală bogată, o îndelungată experiență pedagogică, să fie o autoritate în specialitate, cel mai bun pedagog, o personalitate cu orizont larg, un exemplu pentru cadrele didactice etc.

După cum se vede, între motivări și pretenții este o contradicție, care sintetic s-ar rezuma în felul următor: munca de inspecție școlară limitează posibilitățile de perfecționare profesională, dar inspectorul școlar trebuie să dispună de o pregătire de specialitate remarcabilă.

Această contradicție din gîndirea directorilor de școli este de fapt o reflectare a unor aspecte contradictorii, existente în practica inspecției școlare. Pe bună dreptate i se cere inspectorului școlar să fie permanent în ascensiune, în privința pregătirii de specialitate. În același timp, este obligat să se deplaseze continuu la școli, unde se realizează îndrumarea și controlul. Desigur, și în această perioadă inspectorul școlar poate să studieze, dar îi rămîne pentru aceasta un buget de timp mai limitat, fiind dezavantajat din acest punct de vedere, față de colegii de la catedră și chiar față de cei ce conduc școlile. Cîteva recomandări privitoare la folosirea timpului sînt valabile atît pentru inspectori, cît și pentru directori: capacitatea de a modela timpul, de a-l condensa, de a-l cristaliza în serviciul unor pregătiri utile, străduința de a învăța să mînuiești timpul. Sînt și inspectori și directori care se plîng de lipsa de timp, dar care nu calculează cîte ore risipesc inutil într-o zi, într-o săptămînă, din vina lor sau a altora. Cu cîteva zile înainte de deschiderea anului școlar, un director „se lăuda" că n-a fost în concediu de 5 ani, dar băncile nu erau reparate, laboratoarele nu dispuneau de instalațiile necesare pentru a deveni funcționabile. Cum să măsori timpul unui asemenea om? Un lucru este cert: complexitatea sarcinilor nu scade, ci crește. Deci, văicăreala despre lipsa de timp este inoperantă. Ziua de muncă intelectuală, de gîndire, de documentare, de igiena minții este și va fi mai mare de 8 ore. Același imperativ al pregătirii permanente în specialitate se află în neconcordanță cu faptul că inspectorii școlari, în cea mai mare parte, nu au posibilitatea să predea. În acest

condiții, fie că fac îndrumare pe baza unor elemente din trecut, făcînd apel la amintiri, fie că sînt nevoiți să se oprească la observații, deși și acestea trebuie să fie obiective. Oricum, e mai ușor să critici, și mai greu să faci demonstrație practică. Din fericire, în județele Hunedoara și Alba, mulți inspectori școlari au și activitate directă de predare.

O altă discordanță este între necesitatea perfecționării profesionale și noianul de preocupări administrative, care-l sustrag pe inspectorul școlar de la problemele de conținut. Un aspect contradictoriu, ce capătă dimensiuni, este dat de faptul că inspectorul școlar cuprinde în sfera îndrumării și controlului mai multe discipline, în ciuda tendinței de diversificare a învățămîntului și a fluxului crescînd de noi cunoștințe care obligă la o specializare, într-un domeniu din ce în ce mai îngust. De dorit ar fi ca inspecția să se facă, de regulă, în specialitate, dar componența profesională a inspectoratelor nu permite acest lucru. Împrejurările impun ca inspectorul școlar să intre în clasă și la discipline înrudite și chiar la cele neînrudite.

Prin lărgirea sferei de activitate multidisciplinară, inspecția școlară cîștigă mai mult în cantitate și mai puțin în calitate. Situația se complică mai mult, în cazul inspectorilor cu puțină experiență la catedră.

Aceste obstacole pot fi sărite totuși prin: *încadrarea în munca de inspectori școlari a cadrelor didactice cu pregătire temeinică în specialitate, reciclarea periodică, organizarea rațională a muncii, o mai bună valorificare a îndrumării și controlului, creșterea ponderii preocupărilor de conținut, asigurarea unei norme minime de predare la catedră, pentru a menține contactul direct cu realitatea pedagogică, numirea în comisiile de examene de grad ale cadrelor didactice și în alte comisii de examinare a elevilor, aplicarea principiului rotației.* Întoarcerea la catedră sau la conducerea unei unități de învățămînt a inspectorilor școlari, după o anumită perioadă, ar fi în spiritul echității, căci asemenea profesorilor și directorilor doresc să lucreze efectiv la catedră, le place munca cu elevii pentru că munca la catedră oferă satisfactii deosebite, iar timpul pentru perfecționare și cercetare este mai mare, așa cum ne încredințează directorii de școli consultați. Atunci, inspectorii școlari n-ar mai tînji după catedră, iar directorii de școli n-ar mai susține că „nu întrunesc calitățile unui inspector școlar".

Evaluarea competenței profesionale, a pregătirii de specialitate a inspectorului școlar se poate realiza prin mijloacele cunoscute: examene de grade, de doctorat, cursuri de reciclare, lucrări publicate, studii și articole în presa pedagogică etc. Testul cel mai sever îl constituie însăși munca de îndrumare și control. Profesorii simt competența inspectorului școlar, înregistrînd-o mai bine decît orice aparat modern de verificare, prin aprecierile, observațiile, îndrumările și recomandările din timpul controlului, prin răspunsurile pe care le primesc la problemele teoretice și practice pe care le ridică viața școlară. Ca și colegii lor din județul Hunedoara, directorii din județul Alba au insistat asupra îndrumărilor de calitate, ajutorului concret, schimbului de idei, generalizării experienței pozitive, ca formînd latura cea mai valoroasă a inspecției școlare.

Părerile despre competența inspectorilor școlari se pot obține prin analize obișnuite, sau întrebări și răspunsuri scrise, nenominalizate. Dialogul cu cei 236 de directori este un exemplu concludent. Directorii de școli sînt interesați în perfecționarea activității de îndrumare și control, atît la nivelul instituției de învățămînt cît și la nivelul județului. În acest sens trebuie interpretată exigența lor față de inspecția școlară. La întrebările: „sînteți mulțumit de inspecția școlară?" și „o așteptați cu plăcere?" nu s-au sfiit să condiționeze: „cînd e făcută de oameni documentați în materie", „cînd inspectorul este competent", „depinde de cine-o face, „depinde de intenție" etc., și să ceară inspecției școlare: îndrumare competentă, prezentarea unor noutăți în învățămînt, propulsarea unor metode și procedee noi, îndrumări metodice de specialitate, îndrumare calificată la obiect etc. Ce se remarcă din aceste aprecieri — cerințe? Că un inspector școlar nu-și mai poate ascunde neputința după forța și prestigiul general, de care se bucură corpul de inspectori în totalitatea lui. El răspunde pentru propria sa activitate, pe care corpul didactic o măsoară direct cu referire la persoană. Viața școlară clasează, delimitează, ceea ce este în mers, de ceea ce este în stagnare.

Evaluarea competenței inspectorilor școlari se face, deci, în ultimă instanță, în procesul de îndrumare și control, de către personalul didactic din școli, pentru că în viața cotidiană totul se măsoară. Dar, nici evaluarea competenței nu este de ajuns.

Evaluarea *COMPORTAMENTULUI*

De rolul celui care îndrumă și controlează depinde climatul în care se desfășoară activitatea. Așa cum la catedră sînt profesori care posedă un bogat bagaj de cunoștințe, dar nu stăpînesc arta de a le transmite, sînt inspectori care știu bine ce trebuie făcut, dar nu stăpînesc arta de a mobiliza personalul didactic, de a-l stimula. Directorii de școli au denunțat tonul amenințător, „tratarea de pe poziția liderului", de sus, tendința de aroganță, inadmisibile în etapa actuală, fapt pentru care merită să fie apreciați. Dar, tot directorii de școli au datoria să întroneze în școală un spirit de exigență, în locul toleranței, care face ca aprecierea critică a inspectorului școlar să se confrunte uneori cu trăsăturile negative de mai sus. Sînt și cadre didactice irascibile, obișnuite numai cu laude, care se supără atunci cînd inspectorul face observații critice. Acestea se găsesc, de cele mai multe ori, în școlile în care directorii „nu supără pe nimeni", ca să nu-și stîrbească din popularitate, de altfel ieftină. Inspectorul și directorul să ia fiecare ce este al lui. Există și situații, tot atît de inadmisibile, cînd inspectorii critică profesorii pentru neajunsurile constatate, în timp ce directorii păstrează tăcere, sau le iau apărarea în mod nejustificat. *Să nu se confunde intransigența cu aroganța și toleranța cu umanitatea.* Sînt valori diametral opuse.

Este semnificativ că *unii directori își imaginează inspectorul școlar ideal ca pe cel care este imparțial, principial, înțelegător și uman, care nu uită că profesorii sînt oameni, modest, cu tact pedagogic, apreciat de oameni, un exemplu de conduită moral-politică, care să fie om, în primul rînd, respectuos față de cei inspectați, cu o comportare ireproșabilă, obiectiv, fără prejudecăți.* Acestea sînt doar contururile unui portret al inspectorului școlar ideal, la finisarea căruia contribuie în mare măsură și comportamentul corpului didactic, inclusiv al directorilor.

Dacă tipul de inspector școlar arogant, nereceptiv, timorează, traumatizează, produce panică, cu ocazia inspecției, micșorînd capacitatea de recepție a îndrumărilor și recomandărilor, tipul animator, sfătuitor, deschide larg receptivitatea corpului didactic, îl stimulează și-l mobilizează, lasă în urmă un climat favorabil de încredere, ceea ce înseamnă foarte mult. Cum se măsoară comportamentul? În comparație cu competența profesională care se poate evalua și prin examene obișnuite, atitudinea față de colaboratori; tactul pedagogic, se evaluează mai greu.

În lipsa unor metode de măsurare, viața este aceea care decide. Sesizările cele mai multe din școli vizează nu incompetența profesională, care se pare că este tolerată cu mai multă răbdare, ci atitudinea necorespunzătoare a unor inspectori școlari față de personalul didactic.

Numărul de reclamații ale personalului didactic este un indiciu al păstrării legalității în domeniul învățămîntului, al comportării inspectorilor școlari. În anul școlar 1974/1975, Ministerul Educației și

învățămîntului a primit din județul Hunedoara două sesizări și una din județul Alba, care au vizat inspectoratele școlare, toate trei neîndreptățite. În schimb, sînt unele județe de la care se primesc zeci de scrisori anual, în care se exprimă nemulțumiri justificate ale unor profesori față de activitatea inspectorilor școlari.

De altfel, în unele cazuri, inspectorii școlari sînt eliberați din funcție din aceste cauze. Deci, acolo unde teoria pedagogică este absentă, intervine practica școlară și limpezește situația.

Evaluarea CONDUCERII ȘI ORGANIZĂRII ȘTIINȚIFICE

Inspecția școlară fiind o activitate, în primul rînd de conținut, și în al doilea rînd de administrație, este pătrunsă tot mai mult de spiritul științific. Evaluarea îndrumării și controlului se extinde, deci, și asupra preocupărilor de cercetare a fenomenelor școlare.

De altfel, regulamentul de funcționare a inspectoratelor școlare prevede, printre sarcinile și atribuțiile inspectorului: „studiază și generalizează experiența pozitivă a cadrelor didactice, stimulează și încurajează activitatea de cercetare științifică a acestora, elaborează lucrări cu caracter metodic pentru uzul unităților de învățămînt". Regulamentul mai precizează că inspectorul școlar „elaborează studii și propune organelor ierarhice superioare măsuri pentru continua dezvoltare și perfecționare a învățămîntului". Se poate pune întrebarea: cum poți să ceri inspecției școlare să se angajeze la cercetarea științifică cînd este atît de criticată pentru pericolul de plafonare, de blazare? Dar, se poate și răspunde: tocmai de aceea trebuie să i se pretindă *să devină cadrul adecvat pentru o activitate creatoare, științifică*. Despre asta, din fericire, se poate vorbi nu numai la modul imperativ. Sînt inspectori școlari care în ciuda volumului de muncă organizatorică, administrativă, manifestă preocupări teoretice.

În județele Hunedoara și Alba, inspectorii școlari și-au propus cercetări interesante. Cele peste 30 de teme de studiu abordate de către colectivele de inspectori din cele două județe, pot să dea naștere la discuții privind orientarea, prioritatea, corespondența cu problemele pe care le ridică viața din școli. Cu toate acestea, s-a cîștigat o poziție: tendința inspectorilor din cele două județe spre studierea și cercetarea fenomenelor școlare, spre căutarea de soluții pentru perfecționarea instrucției și educației. Cu asemenea inspectori, dialogul are un conținut interesant și plăcut, axat pe întrebări ca acestea: „Ce probleme teoretice și practice aveți în atenție?", „Pe ce perioadă?", „Ce fenomene din viața școlară cercetați?", „La ce concluzii ați ajuns?", „Ce propuneri aveți de făcut pentru dezvoltarea învățămîntului?", „Ce soluții de rezolvare a problemelor ați descoperit?", „Cîte s-au tradus în viață?", „Cu ce ați contribuit prin activitatea de cercetare la înlăturarea fenomenelor negative și la îmbunătățirea muncii de instrucție și educație?". După cum se vede, este măsurabilă și activitatea de cercetare din cadrul inspecției școlare.

Printre dorințele exprimate de cei 236 de directori de școli, figurează și unele care vizează *necesitatea întăririi caracterului științific al inspecției școlare*: îndrumarea metodică și de specialitate, să se lichideze practica de a asista numai la 1—2 ore, să se efectueze numai în specialitate (ceea ce nu-i posibil), să se urmărească esențialul, să se verifice întregul colectiv didactic, la toate disciplinele, să se controleze cadrele didactice mai slab pregătite, să se obțină o privire de ansamblu asupra școlii, sau a unui cadru didactic, mai multă muncă cu omul inspectat, un profesor să fie asistat de mai multe ori la clasă, să aibă un caracter sistematic, să se facă periodic, trimestrial, pe specialități, să fie de fond etc.

Printre lipsurile activității inspecției școlare constatate de directorii din județul Alba sînt: caracterul sporadic, neritmic, neregulat (28), absența de îndrumări (9), superficialitatea (9), neglijarea aspectelor de conținut al învățămîntului (5), oprirea asupra unor lucruri minore, neesențiale, chițibușuri (5), negativismul (5), formalismul (4), subiectivismul (6), neprincipialitatea (2), neglijarea școlilor mai îndepărtate de centru, precum și a claselor I—IV, neîndeplinirea promisiunilor. Aceste critici și totodată dorințe ale directorilor, fără îndoială și ale inspectorilor școlari, sînt cerințe legitime, înscrise în regulamentul de funcționare a inspectoratelor școlare, potrivit cărora inspecția școlară trebuie să se efectueze „în mod sistematic", „atît în probleme de specialitate și ale muncii educative, cît și în probleme de organizare și de conducere". De asemenea, regulamentul subliniază caracterul periodic al analizelor situației la învățătură, a rezultatelor obținute în pregătirea elevilor.

Cum pot fi îndeplinite ele, de exemplu, într-un județ, de către 20 de inspectori la 500 de școli și 5 000 de învățători și profesori? (cifrele sînt arbitrare). Există recomandarea ca o școală să fie vizitată la 1—2 ani, iar un cadru didactic să fie văzut la clasă la 2—3 ani. Este posibil? Există un singur răspuns de principiu: organizarea științifică a muncii de îndrumare și control.

Unele inspectorate școlare țin evidența zilelor de deplasare a fiecărui inspector și urmăresc, pe baze de grafice, cuprinderea unităților școlare, inițiative recomandabile, dar insuficiente. Se știe că în munca inspectoratelor școlare există multă tracasare, alergătură, care pot fi eliminate, cel puțin parțial, printr-o mai bună organizare. Cîteva soluții merită să fie luate în discuție: a) Stabilirea cu precizie a scopului inspecției care să fie cunoscut de personalul didactic inspectat; uneori este necesar să urmărești activitatea de ansamblu a unității, alteori numai anumite laturi ale activității ei, anumite discipline, sau cadre didactice. b) Să fie antrenate în inspecție cadre didactice cu experiență valoroasă, îndeosebi directori de școli, fără a se ajunge pînă la exagerare. c) Verificarea personalului didactic prin teste și lucrări practice, periodice; în acest fel, pot fi controlate mai multe cadre didactice și se elimină subiectivismul în aprecierea și greșelile de diagnostic. d) Discuțiile vii cu personalul didactic să înlocuiască tot mai mult ședințele sterile, stereotipe, folosite frecvent, de comunicare a impresiilor. e) Luarea în considerare, cu mai multă încredere, a aprecierilor și părerilor directorilor de școli asupra personalului didactic, care izvorăsc din îndrumarea și controlul de zi cu zi. f) Valorificarea concluziilor rezultate din inspectarea unei școli, prin difuzarea acestora în toate școlile, pentru prevenirea unor fenomene negative și evitarea constatărilor cu repetiție, ce devin supărătoare. g) Îmbinarea judicioasă a îndrumării și controlului, în funcție de condițiile specifice ale unității inspectate. h) Organizarea de interasistențe între profesori, în timpul inspecției, pentru a face din aceasta un schimb larg de experiență. j) Introducerea obligativității conducerilor de unități de învățămînt de a informa periodic inspectoratul școlar cum se îndeplinesc sarcinile trasate. k) Organizarea de schimburi de experiență între școli, sub supravegherea inspectoratului școlar etc.

Știința conducerii cuprinde toate domeniile și sectoarele de activitate, inclusiv inspecția școlară. Cunoașterea principiilor de bază ale conducerii societății socialiste, sesizarea specificului aplicării lor în sfera învățămîntului, sînt determinante pentru ridicarea permanentă a calității îndrumării și controlului instituțiilor școlare. Experiența acumulată de cele două colective din județele Alba și Hunedoara arată necesitatea schițării unor cerințe generale ale inspecției școlare, pe fondul științei conducerii. Conturarea de mai jos va fi, oricum, un stimulent al schimbului de păreri.

1) *Cunoașterea temeinică a realităților din școli este o cerință fundamentală a unei inspecții școlare eficiente.* Aceasta implică nu numai timp, ci și o

privire atentă, profundă a fenomenelor şcolare, o metodă dialectică de analiză a acestora, iscusinţă în delimitarea a ceea ce este nou de ceea ce este vechi.

2) Buna organizare a activităţii de îndrumare şi control suplineşte în bună măsură lipsa de timp şi diminuează consumul de energie fizică şi intelectuală. Complexitatea vieţii şcolare impune: alegerea cu grijă a instituţiilor ce urmează a fi inspectate, a personalului didactic, a problemelor ce se cer studiate şi controlate, folosirea raţională a inspectorilor în funcţie de calităţile pe care le au, de interesele instituţiilor de învăţămînt şi etapele anului şcolar.

3) *Controlul sistematic şi exigent asupra tuturor* aspectelor vieţii şcolare, legat organic de o îndrumare eficientă, calitativă.

4) Consultarea largă a personalului didactic în probleme fundamentale ale învăţămîntului; cunoaşterea opiniei cadrelor didactice în rezolvarea acestora.

5) Generalizarea experienţei pozitive şi critica constructivă a neajunsurilor.

6) Desfăşurarea unei activităţi colective pe tot parcursul îndrumării şi controlului.

7) Repartizarea judicioasă a personalului didactic, în funcţie de interesele învăţămîntului.

8) Repartizarea echitabilă, pe instituţii, a fondurilor pentru asigurarea bazei tehnico-materiale a învăţămîntului.

9) Intervenţie promptă în soluţionarea problemelor pe care le ridică viaţa şcolară.

10) Inspecţia şcolară, ca şi activitatea generală de conducere socială, nu este un scop în sine; ea trebuie să aibă drept rezultat perfecţionarea continuă a instrucţiei şi educaţiei din şcoli.

RECONSIDERAREA STRUCTURII ANULUI ŞCOLAR — O NECESITATE EVIDENTĂ

Prof. dr. CONSTANTIN RUSU
Bacău

În şirul mutaţiilor pe care viitorul le va aduce în structura şi funcţionalitatea sistemului nostru social, o parte vor afecta modalitatea distribuirii şi folosirii timpului de muncă şi odihnă. „Reducerea timpului de lucru — se precizează în Programul partidului — va pune la ordinea zilei tot mai accentuat necesitatea organizării judicioase de către societate a folosirii timpului liber al maselor populare. Sporirea timpului liber, precum şi creşterea exigenţelor generale ale societăţii vor impune fiecărui cetăţean să consacre eforturi tot mai mari pentru lărgirea orizontului de cunoştinţe, pentru *ridicarea competenţei profesionale şi a pregătirii* ştiinţifice, a nivelului de cultură generală".

Aceste mutaţii vor declanşa în mod necesar reacţii de adaptare şi sincronizare din partea tuturor sectoarelor sociale, chiar şi numai pentru motivul elementar că nici unul dintre fenomenele vieţii sociale nu pot fi determinate în afara coordonatei temporale. Într-un asemenea context de transformări, este evident că nici învăţămîntul nu poate să rămînă o realitate inflexibilă. Toate sistemele educaţionale vor fi puse deci în situaţia de a-şi reconsidera modalitatea distribuirii şi folosirii intervalului temporal în care se desfăşoară. Imperativul cercetării sistemice ne va obliga să realizăm atît cuprinderea aspectelor globale, cît şi a problemelor particulare. În sistemul nostru de învăţămînt, în mod logic, *va trebui să începem cu reexaminarea problemelor legate de structura anului şcolar.*

În situaţia actuală, structura anului şcolar (mai ales în învăţămîntul general-obligatoriu) este o problemă care se rezolvă mai mult pe bază de tradiţie şi mai puţin pe baza unor principii ştiinţifice şi sociale. După o vacanţă de vară exagerat de mare, în care timp preocupările elevilor scapă în mare măsură de sub controlul şi îndrumarea şcolii (iar, uneori, şi a familiei), urmează la începutul anului şcolar o perioadă de suprasolicitare. O săptămînă sau două sînt irosite pentru reactualizarea cunoştinţelor şi deprinderilor anului precedent, ştiut fiind că, la majoritatea obiectelor de învăţămînt, restabilirea legăturii în etapa anterior parcursă constituie una din premisele esenţiale în înţelegerea şi asimilarea conţinutului formativ sau informativ al etapelor ce vor urma. Fenomenul psihologic al uitării determină neintenţionat slăbirea acestor legături. Angajarea bruscă într-un efort dificil şi prelungit, pe traseul căruia momentele de odihnă sînt prea scurte pentru a asigura regenerarea integrală a capacităţii de muncă, este o strategie incompatibilă cu principiile psihofiziologice ale unei dezvoltări armonioase şi echilibrate. Învăţarea în salturi, alternanţa etapelor lungi de supraîncărcare cu etape mari lipsite de orice obligaţiuni didactice majore sînt situaţii care nu pot asigura procesului educaţional o ritmicitate normală şi optimală. Dorinţa arzătoare a elevilor de a vedea terminat cît mai repede un trimestru sau un an şcolar cred că ar trebui explicată nu atît prin caracterul plăcut al vacanţei care îi aşteaptă, ci mai curînd prin caracterul apăsător şi de supraangajare al sarcinilor didactice de care ei vor să scape. Ne propunem să ajungem la o învăţare preponderent activă, să formăm la elevi deprinderi de muncă independentă, să le dezvoltăm iniţiativa, creativitatea, dar pentru realizarea acestor obiective ar trebui să le asigurăm un interval de timp cel puţin egal cu cel afectat orelor de clasă. Vrem să realizăm un învăţămînt formativ de calitate, să evităm superficialitatea, dar nu-i lăsăm elevului decît timpul strict necesar pentru a „trece" prin „materie" şi a reţine din ea cam atît cît poate fi dus pînă la „ora verificării". Pentru aprofundarea şi întărirea celor învăţate în clasă (prin studiu individual sistemic şi de durată, prin lucrări aplicative, independente, prin concretizare şi creativitate), timpul de care dispune elevul este cu totul insuficient. De altfel, caracterul neraţional al structurii anului şcolar tradiţional a fost deja resimţit şi recunoscut oficial, îndeosebi în ţările cu un înalt grad de dezvoltare economică. Ţări ca S.U.A., Franţa, Anglia, Cehoslovacia, Australia etc. au micşorat săptămîna şcolară la 5 zile. Pentru alte ţări (Austria, R.P. Ungară, R.F. Germania, R.D. Germană), această soluţie este în curs de experimentare. În general, reducerea săptămînii şcolare nu a afectat numărul pe un an al zilelor de şcoală, întrucît a fost redusă în mod corespunzător durata vacanţelor şcolare. Pentru evitarea activităţilor în salturi (cu alternanţe neechilibrate între perioade de suprasolicitare maximă şi perioade de relaxare excesivă) a fost mărit numărul vacanţelor, durata *fiecăreia fiind însă diminuată. În sistemul* de învăţămînt obligatoriu din R.D. Germană, pe durata unui an şcolar sînt prevăzute — spre exemplu — 6 vacanţe. În Anglia, Japonia şi R.F. Germania, durata vacanţei de vară oscilează între 30 şi 40 zile. Experienţa a demonstrat că atunci cînd perioadele de odihnă sînt mai dese nu este nevoie ca durata lor să fie mare. *Tendinţa generală este de a doza în aşa fel efortul elevilor încît să se poată asigura gradarea*

sarcinilor în raport cu posibilitățile reale de a fi înfăptuite integral și la un nivel superior de calitate și eficiență.

Pe plan mondial, numărul zilelor de activitate școlară dintr-un an de învățămînt oscilează între 175 (unele state din S.U.A.) și 240 (Austria, Iugoslavia, Cehoslovacia) etc. Corelînd cerințele psihopedagogice cu cerințele de ordin social, în majoritatea țărilor cu sisteme de învățămînt dezvoltate, se consideră totuși că durata optimală a perioadei de activitate școlară ar trebui să se încadreze în limitele a 190—200 zile școlare (limita inferioară fiind potrivită pentru clasele mici, iar limita superioară pentru clasele mai mari). În condițiile trecerii la săptămîna școlară de 5 zile, 200 zile școlare ar fi echivalente cu 40 săptămîni școlare. Ceea ce înseamnă că pentru vacanțele școlare ar rămîne 12 săptămîni (84 zile).

Distribuția intervalului de timp afectat vacanțelor școlare este o problemă susceptibilă de rezolvări diverse. Tendința generală în țările care au trecut deja la săptămîna școlară de 5 zile este de a menține totuși o vacanță mare de circa 60 zile în timpul verii (lunile iulie și august). În cadrul excepțiilor putem reține cazul interesant al Australiei, în care vacanța mare (de 50 zile) este fixată în decembrie și ianuarie. Restul zilelor de vacanță sînt grupate în două-trei perioade (între semestre, trimestre, sau la mijlocul semestrelor).

În condițiile învățămîntului obligatoriu din țara noastră, în ipoteza stabilirii săptămînii școlare la 5 zile, pentru structura anului școlar ar putea fi adoptată varianta de mai jos (care rupe numai parțial tradiția, în schimb permite satisfacerea în mai mare măsură a principiilor organizării raționale și eficiente). Pentru ca unitatea principală de referință să rămînă săptămîna, în funcție de specificul calendarului anual, la datele propuse de noi, se pot adăuga de la una pînă la trei zile.

Structura propusă:

— *Începutul anului școlar* — 8 septembrie
— *Trimestrul I* (15 săptămîni) — 8 sept.— 21 decembrie
— *Vacanța de iarnă* (2 săptămîni) — 22 dec.— 4 ianuarie
— *Trimestrul II* (13 săptămîni) 6 ianuarie— 5 aprilie
— *Vacanța de primăvară* (1 săptămînă) — 6 apr. —13 aprilie
— *Trimestrul III* (12 săptămîni) — 14 aprilie— 7 iulie
— *Vacanța de vară* (9 săptămîni) — 7 iulie— 7 septembrie.

În aparență, s-ar părea că varianta propusă de noi reduce numărul zilelor libere ale elevilor. Calculul matematic ne arată însă tocmai invers, pentru că elevul are acum zile libere nu numai în vacanță, ci și săptămînal.

Total zile activitate școlară — 200
Total zile libere . . . . — 165
Total general . . . . . — 365=1 an calendaristic.

Reconsiderarea în acest mod a structurii anului școlar ar avea avantaje evidente:

— Procesul învățării ar deveni o activitate mai ritmică, cu alternanțe raționale între perioadele de muncă și perioadele de odihnă sau timp liber;

— Supraîncărcarea ar putea fi evitată, întrucît elevii cu ritm mai lent la învățătură ar putea folosi pentru recuperare și o parte din timpul liber săptămînal;

— Mărindu-se timpul afectat studiului individual, se creează premisele unei învățări active, bazate în mai mare măsură pe munca independentă a elevilor;

— Șansele valorificării aptitudinilor și înclinațiilor specifice s-ar mări foarte mult, elevii dotați, pasionați sau interesați în adîncirea cunoașterii unui obiect de învățămînt sau sector de activitate avînd posibilitatea să-și concretizeze orientarea lor diferențiată;

— Factorii instructiv-educativi din afara școlii și-ar putea exercita acțiunea în condiții mult îmbunătățite, întrucît influența lor s-ar putea manifesta fără a se suprapune peste activitățile școlare și fără a aglomera activitatea de ansamblu a elevilor. Radioteleviziunea ar putea concepe programe instructiv-educative speciale pentru zilele libere ale elevilor, iar organizațiile de copii și tineret, celelalte instituții cu funcții formative, ar putea organiza acțiuni mult mai consistente (excursii săptămînale pentru cunoașterea sistematică a cadrului natural și social-economic al patriei, competiții sportive, activități cultural-artistice, activități de inițiere în tehnica cercetării și experimentării științifice, informare cu noutățile la zi din domeniul științific și social-economic etc.).

— Norma didactică săptămînală a cadrelor didactice ar putea fi, în mod corespunzător, redusă cu cel puțin 3—4 ore (în condițiile în care, pe ansamblu, la nivelul unui an școlar, această normă ar putea fi menținută constantă. O asemenea rarefiere și descongestionare ar permite cadrelor didactice să beneficieze săptămînal de un timp suplimentar pentru a-și perfecționa pregătirea științifică și pedagogică în raport cu exigențele din ce în ce mai mari ale practicii educaționale actuale și de perspectivă.

— Introducerea săptămînii școlare de 5 zile ar fi o măsură pe deplin sincronizată cu tendințele și realitățile sectoarelor muncii socialiste din țara noastră. Documentele de partid stimulează în mod clar posibilitatea ca într-un viitor apropiat, pe baza creșterii productivității muncii, să se treacă la reducerea timpului săptămînal de lucru al angajaților. Pentru a se putea înscrie pe linia acestor tendințe, învățămîntul trebuie să adopte măsuri anticipate. Căci nu este vorba numai despre o simplă modificare cantitativă. *Reducerea săptămînii școlare va presupune o nouă strategie educațională, deplasarea unor accente în favoarea creșterii gradului de autonomie al elevilor, formării deprinderilor de muncă independentă, de autoconducere, de autoorientare în ansamblul valorilor sociale*, pentru formarea și dezvoltarea la elevi a celor „trei I", caracteristici secolului nostru inițiativă, invenție, inovație.

ALESANDRU PAPIU ILARIAN INCERTITUDINI BIOGRAFICE

Localitatea unde s-a născut Alesandru Papiu Ilarian, data naşterii şi a decesului, ca şi pronumele, variază de la caz la caz şi de la autor la autor.

I. În matricolele gimnaziului romano-catolic din Tg. Mureş din anii şcolari 1838—1843, ca localitate de naştere este indicat satul MEZOBODON (Budiul de Cîmpie), menţinută şi de Liceul romano-catolic din Cluj, de universitatea şi sanatoriul din Viena, de spitalul de alienaţi mintali din Sibiu, precum şi de studii mai recente, cum ar fi acela al lui I. Lupşa, *Alexandru Papiu Ilarian*, apărut în „Gazeta Învăţămîntului" nr. 440 din 18 oct. 1957. Surprinzător este, din acest punct de vedere, faptul că, pe placa monumentului funerar de la Sibiu, Aug. Treboniu Laurian, prieten apropiat al lui Papiu, a indicat drept loc al naşterii acelaşi sat : Budiul de Cîmpie.

Confuzia aceasta nu trebuie să mai persiste. Ea este în contradicţie, de altfel, cu realitatea atît de desluşit înfăţişată chiar de Papiu Ilarian în cursul polemicii pe care a avut-o cu B. P. Haşdeu : „Chak-Csak-Csaki este român din Ceaca-Ciaca, sat nu departe de Bezded (judeţul Sălaj) unde m-am născut („Românul" din 9 decembrie 1871).

II. Tot în matricolele gimnaziului din Tg. Mureş, atît în prima clasă (infimae clasis), frecventată în anul şcolar 1838—1839, cît şi în clasa a doua (studio mediae), frecventată în anul şcolar următor, fiul parohului Pop (Johannes Parochus) e trecut ca avînd vîrsta de 14 ani, ceea ce înseamnă să se fi născut în 1824. Dr. Ioan Raţiu (*Viaţa şi activitatea lui Alesandru Papiu Ilarian*, în „Unirea" din Blaj, nr. 43—52/1902, 1—6 şi 38—52/1903), ca şi Ioan Bianu („Revista Nouă", an 1, nr. 10/1888) scriu că Papiu Ilarian s-a născut în 1828. Enciclopedia română (Sibiu, 1900, vol. III, p. 552) indică pentru naştere anul 1828, iar pentru deces anul 1879. Minerva, enciclopedia română (Cluj, 1921, p. 744) şi Enciclopedia Cugetarea (Bucureşti, 1940, p. 633) informează că anul naşterii a fost 1823. Ziarul „Telegraful Român" din Sibiu (nr. 81/1877), printr-o ştire laconică, anunţă că Papiu Ilarian a decedat în ziua de 10/22 oct. 1877, anunţul fiind preluat şi de Ion Clopoţel (*Alexandru Papiu Ilarian în faţa problemelor româneşti contemporane*, Alba Iulia, 1938, p. 112). Augustin Crainic, prietenul şi tovarăşul de o viaţă al lui Papiu Ilarian, cel care a descoperit şi publicat integral Memorandul din 1860 („Revista pentru istorie, archeologie şi filologie", an. 1, vol. 1, fasc. 1, 1883, p. 133—146), indică pentru deces anul 1878. Vasile Netea (*Alexandru Papiu Ilarian şi locul său în dezvoltarea istoriografiei române*, „Studii", 1964, tom. 17, nr. 6, p. 1380) fixează data naşterii la 25 oct. 1877. Cei care s-au intitulat „nepoţii şi strănepoţii fericitului Alexandru Papiu Ilarian", şi ca reprezentanţii comunei Budiu (azi Papiu Ilarian), participînd la serbările comemorative de la Tg. Mureş (100 ani de la naştere, 50 ani de la moarte) au ştiut „după date sigure" că a decedat în ziua de 9/21 oct. 1877 („Societatea de Mîine" nr. 39—40 din 1927, p. 456). Gheorghe Adamescu a trecut pentru naştere anul 1823, iar pentru deces 1878 (*Contribuţii la bibliografia veche românească*, Bucureşti, 1923, vol. II, p. 106). Istoricul Alexandru Lapedatu utilizează doar o paranteză care închide două date eronate : 1828—1878 (*Istoriografia română ardeleană*, Bucureşti, 1923, p. 25). În *Omagiu lui Alexandru Papiu Ilarian* (Zalău, 1929), crainicul aminteşte locuitorilor satului Bezded că Papiu Ilarian a decedat la 25 oct. 1877 aceasta în contradicţie cu data reală, semnalată în aceeaşi lucrare, la pagina 30. Judecătorul de instrucţie Populian a stabilit în ziua de 19 aprilie 1873, prin ordonanţa de neurmărire, că „inculpatul Alesandru Papiu Ilarian avea 40 ani, ceea ce ar însemna că s-a născut în 1831. La numai 14 ani după înhumare, D. A. Sturdza, secretar general al Academiei Române, afirmă că Papiu Ilarian a decedat în 1878 (*Raport asupra activităţii Academiei Române, 1866—1891*, Bucureşti, 1891, p. 64). Radu C. Dumitrescu, într-o amplă prezentare bine sistematizată, reţine ca dată a decesului ziua de 16 decembrie 1877 (*Alexandru Papiu Ilarian*, „Revista română de drept", anul XXIII, nr. 7/1967, 9.91). George Fotino utilizează anii 1828—1878, copiindu-l pe Alexandru Lapedatu (*Boerii Goleşti*, vol. IV, 1853—1871, Bucureşti, 1939, p. 403.) La Grande Encyclopedie, vol. XXV, a notat (sursa Ioan Bianu) că istoricul român s-a născut în anul 1828 şi a decedat la 17 oct. 1878. Dicţionarul Enciclopedic Român, 1935, vol. III, p. 659, indică greşit anii 1828—1878.

În sfîrşit, ca să încheiem, deşi deţinem multe alte asemenea erori, amintim că patru cercetători (Gh. Em. Marica, Iosif Hajos, Călina Mare şi Constantin Rusu), în *Ideologia generaţiei de la 1848 din Transilvania* (Editura politică, Bucureşti, 1968), susţin că Alesandru Papiu Ilarian a decedat în 1878.

În ceea ce ne priveşte, prevalîndu-ne de drastica punere la punct a lui Iosif Hodoş (vezi *Din corespondenţa lui Simion Balin şi a contemporanilor săi*, Sibiu, 1944, p. 112), de inscripţia de pe monumentul funerar redactată de Aug. Treboniu Laurian din însărcinarea Academiei Române, de Analele Academiei Române (Desbaterile, tom. LXV, 1945—1946), de *Necrologul* publicat de revista „Transilvania", (Sibiu, 1877, nr. X, p. 22), dar mai cu seamă de *Krankheitszizze über den unterstorben dr. Alesandru Papiu Ilarian* (Hermannstadt, 21 Februar, 1878 [1]), în care medicii curanţi şi

[1] Buletin medical cu privire la decedatul dr. Alesandru Papiu Ilarian, Sibiu, 21 februarie 1878.

administrația au consemnat că era „48 Jahre alt (sic), griechische-katolischer Religion, leding, von Bödöni geburstig, gewesener românischer Justitz-Minister, ist am 23 October, 1877, formittag um 9½ Uhr fruth Morgengestorben[2]", considerăm 11/23 octombrie ca fiind data certă a încetării lui Al. Papiu Ilarian din viață.

III. În actele oficiale, prenumele este întotdeauna Alexander, de unde Alexandru. Prenumele lui este în Alesandru. Așa a semnat în *Diorile*, așa e trecut în adresa universității din Viena care voia să știe dacă Alexandru Popo este una și aceeași persoană cu Alesandru Papiu Ilarian[3], așa semna corespondența din Padova, așa ne-a fost transmis de dr. Ioan Rațiu, biograful său din anii 1902—1903, așa este numit de judecătorul de instrucție Populian în actul de care am mai amintit, și de Aug. Treboniu Laurian.

Dar, din acest punct de vedere, cuvîntul din urmă, deci cel mai vrednic de luat în seamă, aparține celui în cauză. Nenumăratele articole din ziarul „Românul" le-a semnat Al. Papiu Ilarian. Cînd prenumele este scris întreg, el totdeauna e „Alesandru"[4]. Deplîngînd și înfierînd metodele practicate de conservatorii în alegerile din 1870 și referindu-se la Cezar Boliac și N. Gogoașă (acesta din urmă-i fusese contracandidat la colegiul III, Giurgiu), Papiu Ilarian scrie textual : „Îmi contestă naționalitatea, legea, pînă și numele !. Nu mă chiamă Alesandru, ci „Sandor", nu Papiu, ci Papogy" ![5]

Omițînd erorile semnalate, e de reținut că Alesandru Pop, schimbîndu-și numele în Alesandru Papiu Ilarian, s-a născut în satul Bezded, județul Sălaj, la 27 septembrie/9 oct. 1827 și a decedat în ziua de 11/23 octombrie, 1877, la Sibiu.

Corneliu Albu

IDEI ȘI TENDINȚE ÎN LEGĂTURĂ CU EDUCAȚIA VIITORULUI

Între 28 martie și 2 aprilie 1976 s-a desfășurat la Dubrovnik, R.S.F. Iugoslavia, cea de-a cincea *Conferință mondială de studiere* a viitorului, organizată de Federația Mondială de Studiere a Viitorului. Participanți din peste 30 de țări, printre care și țara noastră, au dezbătut, în ședințe plenare și în grupe de lucru, două mari teme : a) alternative mondiale și b) educația viitorului.

În cadrul dialogului fructuos prilejuit de rapoartele și discuțiile purtate în jurul primei teme, și-au exprimat poziția specialiști cunoscuți ca : Johan Galtung, președintele FMSV, Aurelio Peccei, Maurice Guernier (reprezentanți ai Clubului de la Roma), Sam Cole (Universitatea Sussex) etc. În acest context, comunicările delegaților români Ioniță Olteanu (referitor la concepția română privind instaurarea unei noi ordini economice internaționale), C. Ionescu, Sergiu Tamaș și Mircea Ioanid (cu privire la sistemul de prognoză din R.S. România) au fost primite cu un viu interes. Dezbaterile din ședințele destinate *educației* au constituit cadrul în care și-au exprimat puncte de vedere : Pierre Bertaux (Franța), Danilo Dolci (Italia), Warren Ziegler (S.U.A.), O.K. Flechtheim (Berlinul de Vest), G. Fragnière (Elveția) ș.a. Pavel Apostol, vicepreședinte al FMSV, a prezentat, într-o ședință plenară, o interesantă comunicare în care, formulînd unele cerințe ale educației pentru viitor, a subliniat semnificația creării unor structuri și relații sociale bazate pe ideea umanismului revoluționar, evidențiate de concepția Partidului Comunist *Român, a tovarășului Nicolae Ceaușescu.*

Cadrul conceptual și realizările sistemului de educație din România au fost prezentate în grupa de lucru de către acad. Remus Rădulet, șeful delegației române, și Georgeta Lăzărescu. Intervențiile românești, urmate de ample discuții, au subliniat caracterul democratic, profund umanist, al învățămîntului din țara noastră, aspecte legate de educația permanentă, de integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.

În afara celor două teme supuse dezbaterilor, Conferința a prevăzut o „zi deschisă", în cadrul căreia prof. Mircea Malița a prezentat o remarcabilă comunicare destinată viitorului matematicii, cu referiri și la realizările școlii noastre de matematică. Această contribuție, ca și o altă comunicare a sa, care a făcut obiectul unui seminar special pe tema „proceselor de învățare la om, mașină și societate", au suscitat un interes deosebit în rîndul *participanților.*

Un aport esențial al delegației române la Conferință l-a constituit prezentarea într-o grupă de lucru a rezultatelor cercetărilor realizate în cadrul Centrului internațional de metodologie a studiilor asupra viitorului și dezvoltării al FMSV din București, de către un grup de cercetători condus de *Mihai Botez.*

* * *

Participanții români la Conferința de la Dubrovnik au prezentat concepția Partidului Comunist Român de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate, pozițiile țării noastre exprimate de tovarășul Nicolae Ceaușescu în legătură cu problemele majore ale lumii contemporane.

Prezența română, rolul și contribuția țării noastre la promovarea și dezvoltarea studiilor asupra viitorului au fost relevate de aprecierile participanților, de referirile lor repetate la „Declarația de la București" din 1972, de cuvintele rostite în ședința de încheiere de către pereședintele Federației și de conducătorii grupelor de lucru.

Dezbaterile Conferinței au demonstrat larga deschidere spre viitor care stă la baza concepției și politicii sistemului de educație din țara noastră. Democrația, educația permanentă, formarea omului complet, polivalența, educația prin muncă și pentru muncă, educația pentru creație, autoeducația — concepte care caracterizează sistemul de învățămînt românesc — s-au relevat ca deziderate imperioase ale educației viitorului.

Georgeta Lăzărescu

---

[2] În etate de 48 ani (în realitate avea 50 ani și 23 zile), de religie greco-catolic, ramolit, necăsători, născut în Budiu, fost ministru de justiție al României, a decedat prematur în dimineața zilei de 23 octombrie 1877, la orele 9½.

[3] Biblioteca Academiei Române, mss. nr. 996, f. 92.

[4] Vezi „Românul" din 24 iunie 1870, articolul *Către giurgiuveni.*

[5] „Românul din 5 iunie 1870.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

În atenţia cititorilor !

În curînd va apărea culegerea metodică **Conducerea ştiinţifică a şcolii,** a cărei problematică bogată şi variată vine în sprijinul tuturor factorilor de răspundere pe linia activităţii de îndrumare şi control a procesului instructiv-educativ.

Pe lîngă o fundamentare ştiinţifică a actului de conducere, cu toate componentele sale, lucrarea vine să concretizeze — valorificînd din experienţa unor colective şcolare, în cadrul organismelor existente — unele modalităţi care fac să imprime activităţii de îndrumare şi control, la toate palierele învăţămîntului, un caracter ştiinţific.

Volumul va putea fi procurat prin chioşcurile de difuzare a presei.

Profesori, diriginţi, maiştri-instructori !

În noul an de învăţămînt veţi beneficia de culegerea metodică ŞCOALA ŞI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ, ce abordează multiple probleme — metodologice, pedagogice, psihologice — ale activităţii tehnico-productive a elevilor.

Culegerea tratează atît problemele teoretice ale pregătirii tineretului pentru muncă, pentru viaţă, cît şi aspecte practice din cele mai diverse dintr-o serie de unităţi şcolare din municipiul Bucureşti şi din ţară, incluzînd toate ciclurile de învăţămînt — de la grădiniţă pînă la facultate.

Culegerea va apărea la începutul anului şcolar 1976—1977.

Tiparul executat sub cd. 1022 la I. P. „Filaret", Str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti, Republica Socialistă România

I 4087

revista de pedagogie

ANUL XXV

8

AUGUST
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

1999 - IUL. 2005
11 IUL. 2001
97

SOMMAIRE

Steliana-Năstăsescu Cruceru : Implications psycho-pédagogiques de l'éducation morale et politique de la jeunesse • **Anghel Manolache :** Le système des sciences pédagogiques • **Louis Roman :** Le rôle du cabinet d'histoire et des moyens d'enseignement modernes dans la formation politique et idéologique des élèves • **Adrian Costache :** Modalités de travail diférencié avec les élèves des classes de langue roumaine • **Elena Potorac :** L'influence du succès et de l'insuccès sur le niveau des aspirations des élèves • **Andrei Barna :** Préparation des élèves préadolescents en vue d'un emploi efficace du temps • **A. Sinca, A. Antal :** Evaluation des processus de connaissance des élèves ; résultats de quelques tests psychologiques • **Florian Dituleasa :** La planification du travail à l'école • **Constantin Bumbea :** L'apprentissage par la découverte et l'enseignement de la geométrie dans la classe de IV-ème • **Emil Bâldescu :** L'évaluation de l'inspection des écoles • **D. Salade:** Un problème pédagogique sous-estimé : la structure de l'année scolaire • **Vasile Popeangă :** Opinions concernant la révision de la structure de l'année scolaire • **Pavel Petroman :** La révision de la structure de l'année scolaire est-elle nécessaire ? • **Rodica Alexandru :** Opinions concernant la révision de la structure de l année scolaire • **Mihai Mancaș :** Pour un système unitaire de recyclage et d'obtention des grades • **Mihai Oprescu :** L'amélioration du système de perfectionnement des enseignants • **Marian Radu :** Aspects prioritaires de la recherche pédagogique dans la République Socialiste de Bulgarie • **Ion T. Radu :** L'enseignement belge en pleine rénovation • Livres — Idées.

CONTENTS

Steliana Năstăsescu-Cruceru : The psychopedagogical Implications of the Youth Moral-political Education • **Anghel Manolache :** The System of Educational Sciences • **Louis Roman :** The Role of the History Cabinet and the Modern Teaching Aids in the Pupils' Political-Ideological Training • **Adrian Costache :** Modalities of Differentiated Activity in Teaching Romanian • **Elena Potorac :** The Influence of the Success and Failure to the Pupils' Level of Aspiration **Andrei Barna :** The Training of Preadolescents in the View of the Efficient Use of the Time-Budget • **A. Sinca, A. Antal :** The Evaluation of the Pupils' Knowledge Processes — School Achievement — the Results of Some Psychological Tests • **Florian Dituleasa :** Planning the School Work • **Constantin Bumbea :** Learning by Discovery in Teaching Geometry to the 4 th Form • **Emil Bâldescu :** Evaluation of the School Inspection • **D. Salade :** The Structure of the School-Year — a Underestimated Pedagogical Problem • **Vasile Popeangă :** Opinions Concerning the Structure of the School Year • **Pavel Petroman :** Reconsideration of the School Year Structure — a Necessity • **Rodica Alexandru :** Opinions Regarding the Structure of the School Year • **Mihai Mancaș:** For a Unitary System of Retraining and Degrees Granting • **Mihai Oprescu :** The Improvement of the System of Teachers' Further Training • **Marian Radu :** Priority Aspects in the Research Activity in Bulgaria • **Ion T. Radu :** Belgium Education in Full Swing of Renovation • Books — Ideas.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEȘAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

I 4087

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 8 AUGUST 1976

2022

CUPRINS

Steliana-Năstăsescu Cruceru — Implicaţii psihopedagogice ale educaţiei moral-politice a tineretului 3

Anghel Manolache — Sistemul ştiinţelor pedagogice 8

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Louis Roman — Rolul cabinetului de istorie şi al mijloacelor moderne de învăţământ în pregătirea politico-ideologică a elevilor 14

Adrian Costache — Modalităţi de activitate diferenţiată cu elevii la limba română 18

Elena Potorac — Influenţa succesului şi a insuccesului asupra nivelului de aspiraţie al elevilor 20

Andrei Barna — Pregătirea elevilor preadolescenţi în vederea folosirii eficiente a bugetului de timp . . . 25

A. Şinca, A. Antal — Evaluarea proceselor de cunoaştere ale elevilor. Randamentul şcolar. Rezultatele unor tese psihologice 29

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Florian Dituleasa — Planificarea muncii în şcoală 33

Constantin Bumbea — Învăţarea prin descoperire în predarea geometriei la clasa a IV-a 37

PUNCTE DE VEDERE

Emil Bâldescu — Evaluarea inspecţiei şcolare 40

D. Salade — Structura anului şcolar — o problemă pedagogică subapreciată 44

Vasile Popeangă — Opinii privind reconsiderarea structurii anului şcolar 46

Pavel Petroman — Reconsiderarea structurii anului şcolar o necesitate ? 47

Rodica Alexandru — Păreri privind reconsiderarea structurii anului şcolar 48

26111.

DEZBATERI

Mihai Mancaş — Pentru un sistem unitar de reciclare şi acordarea gradelor 50

Mihai Oprescu — Îmbunătăţirea sistemului de perfecţionare a cadrelor didactice 51

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ÎN ALTE ŢĂRI

Marian Radu — Aspecte prioritare din activitatea de cercetare pedagogică în R.P. Bulgaria 54

Ion T. Radu — Învăţământul belgian în plină renovare . . . 56

CĂRŢI — IDEI

Dima Silvia — Colaborarea dintre casa de copii şi şcoală . . 59

Emilian Dimitriu — „Atitudinea elevului faţă de aprecierea şcolară" de *D. Vrabie* 59

Ion Negreţ — „Despre copiii cu abateri în dezvoltare" de *T. A. Vlasova* şi *M. S. Plauzer* 60

Vl. Krasnaseschi — „Ecole, classe et lutte de classes" de *G. Snyders* 60

Leon Topa, A. Deleanu — Pedagogia adulţilor 61

I. Cremer — Educaţie în perspectivă mondială 62

Georgeta Lăzărescu — „Instruirea euristică prin unităţi didactice" de *G. Gostini* 63

Ion Drăgan — „Didactica pentru adulţi" de *F. Urbanczyk* . . 63

Miltiade Ionescu — O carte la ediţia a II-a 64

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ ир. 8/1976 г.

— Содержание —

СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ КРУЧЕРУ, Психопедагогические прикосновенности нравственно-политического воспитания молодежи ● АНГЕЛ МАНОЛАКЕ, Система педагогических наук ● ЛУИС РОМАН, Роль кабинета истории и современных способов обучения в политической-идеологической подготовке учеников ● А. КОСТАКЕ, Модальности дифференцированных деятельностей с учениками по румынскому языку ● Е. ПОТОРАК Влияние успеха и неудачи над уровнем стремления учеников ● А. БАРНА, Подготовка подростков ввиду эффективного пользования временного бюджета ● А. ШИНКА и А. АНТАЛ, Измерение процессов познавания учеников, школьной производительности и результатов некоторых психологических тестов ● Ф. ДИЦУЛЯСА, Планирование работы в школе ● К. БУМБЯ, Обучение способом раскрытия в преподавании геометрии в IУ-ом классе ● ЕМИЛ БЫЛДЕСКУ, Измерение школьной инспекции ● ДУМИТРУ САЛАДЕ, Структура учебного года-педагогический недооцениваемый вопрос ● В. ПОПЯНГЭ, Мнения о пересмотре структуры учебного года ● П. ПЕТРОМАИ, Пересмотрение структуры учебного года является необходимостью? ● Р. АЛЕКСАНДРУ, Мнения о новой структуре учебного года ● М. МАНКАШ, К единственной системе переподготовки и удостоверение преподавательских ступеней ● М. ОПРЕСКУ, Улучшение системы усовершенствования дидактических кадров ● М. РАДУ, Аспекты исследовательской деятельности в педагогической области в Н. Р. Болгарии ● И. Т. РАДУ, Образование Белгии в польном обновлении ● КНИГИ-ИДЕИ.

IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE ALE EDUCAȚIEI MORAL-POLITICE A TINERETULUI

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Documentele Congresului educației politice și al culturii socialiste și îndeosebi Expunerea secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, stabilesc sarcini de o mare însemnătate și totodată deschid largi perspective școlii și pedagogiei românești. Punînd în centrul întregii activități educative „perfecționarea produsului celui mai înalt al naturii" [1] — personalitatea umană —, documentele Congresului stabilesc sarcinile ce revin fiecărei instituții educaționale, tuturor factorilor implicați în acest proces. Cu pregnanță este subliniat rolul școlii, al științei și tehnicii în accelerarea progresului social, în dezvoltarea forțelor de producție și mai ales în formarea demiurgului tuturor valorilor materiale și spirituale — omul. Constructorul societății comuniste trebuie să se caracterizeze nu numai printr-un orizont larg, printr-o atitudine conștientă și creatoare față de muncă, ci și printr-un sentiment deosebit de dezvoltat al responsabilității sociale, o înaltă conștiință de sine, o cointeresare profundă pentru problemele sociale, preocupare permanentă pentru calitatea contribuției sale la bunul mers al colectivității.

Formarea la fiecare elev a unei atitudini și poziții politico-ideologice și morale ferme, este dovada și garanția unei autentice dezvoltări multilaterale a personalității, a unei eficiente munci de educație comunistă. Ea presupune de asemenea posedarea de către elevi a capacității de apreciere obiectivă a fenomenelor lumii înconjurătoare, de învingere și lichidare a influențelor nocive, conducîndu-se în acest proces complex de o motivație înaltă politico-ideologică și morală. Dar acesta nu este un proces automat. În practica educativă se constată că activitatea educatorului pentru formarea unor trăsături morale la elevi cunoaște o eficiență foarte diferită în funcție de modul de a reacționa al fiecărui elev, de gradul de receptivitate al acestora. De aceea indicația tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congres ca „în activitatea educativă să avem permanent în vedere faptul că fiecare om are individualitatea și personalitatea sa bine distincte" trebuie să stea permanent la baza metodologiei întregii munci de formare a personalității umane. Modalitățile diferite de a reacționa ale copiilor depind de : aspirațiile, motivația, pretențiile lor, particularitățile individuale, stările emoționale, atitudinea față de activitatea respectivă, dar în același timp și de prestigiul, personalitatea educatorului, de natura raporturilor interpersonale profesor-elev, elev-colectiv.

Organizarea muncii de educație în general, a celei moral-politice în special, trebuie să înceapă cu stabilirea prealabilă a locului și rolului pe care acești factori îl au atît la nivelul colectivului în ansamblu, cît și al fiecărui elev în parte.

După cum se știe, în clasa I copiii vin cu un nivel foarte diferit de dezvoltare psihică, fizică și morală. Dar nu rareori munca instructiv-educativă se desfășoară fără a se lua în considerație aceste diferențe, pentru că practic nu se cunosc. Or, adresînd elevilor cerințe a căror realizare presupune existența unei baze de pornire, dar pe care unii elevi nu o au, educatorul nu numai că nu obține rezultatele scontate, dar contribuie, prin insistența sa, la apariția unor stări tensionale de natură să perturbe echilibrul raporturilor profesor-elevi.

---

[1] *Rezoluția Congresului educației politice și al culturii socialiste*, 2—4 iunie 1976, p. 11—12.

Pentru formarea personalității umane multilaterale, cu un înalt grad de moralitate și atitudine politică fermă, este necesar ca școala să înarmeze elevii în mod diferențiat cu noțiuni și categorii morale, cu deprinderi și obișnuințe corespunzătoare vîrstei și înțelegerii lor și treptat să li se formuleze cerințe din ce în ce mai mari în vederea atingerii acestor obiective. Pentru aceasta, o primă condiție o constituie instituirea unui cadru riguros al instruirii și formării moral-politice începînd cu grădinița și continuînd cu toate treptele procesului de învățămînt. Cu aceeași prioritate se impune și perfecționarea pregătirii psihopedagogice teoretice și practice a actualilor și viitorilor profesori la nivelul exigențelor principiului integrării învățămînt-cercetare-producție, pentru a le permite desfășurarea unei activități cu eficiența scontată de societatea noastră.

Educarea conștiinței și conduitei moral-cetățenești și politice a tineretului capătă o importanță primordială. În întreaga activitate școlară trebuie să se urmărească consecvent ca normele și principiile eticii și echității socialiste să devină baza comportamentului fiecărui elev, ca acesta să realizeze conștient și activ din convingere, orice sarcină i-ar reveni. Fiecare aspect al dezvoltării multilaterale și toate la un loc trebuie să constituie obiectul celor mai minuțioase preocupări practice și teoretice. Este necesar să se înceapă cu unele dintre cele mai importante, cum este umanismul socialist, care vizează aspecte deosebit de ample ca : dreptate, bunăvoință, tovărășie, prietenie, colectivism, bunătate, răspundere personală pentru problemele colective etc. Orice activitate a elevilor, în măsura în care este legată de interesele diferiților oameni, de viața unor macro sau microcolective este o activitate morală sau imorală. Dar sentimentele de solidaritate, dragoste nu se pot dezvolta decît alături de cultivarea sentimentului de ură, de respingere a răului, a nedreptății față de oameni și față de influențele moralei burgheze. Această muncă este necesar să înceapă de la nivelul familiei, grădiniței, diferitelor trepte de școală, sub două aspecte esențiale : formarea conștiinței și conduitei elevilor din punct de vedere al tuturor normelor morale, pentru aceasta fiind nevoie să se includă atît aspectul informativ asupra esenței diferitelor norme morale și modalități de manifestare a lor, cît și recomandări relative la conținutul, formele și metodele educării acestor trăsături în diferite stadii.

Toate laturile educației multilaterale trebuie să fie pătrunse de spiritul educației moral-politice pentru că ea reprezintă elementul liant al întregului proces de formare și perfecționare a ființei umane, cu profil comunist. Pentru că în funcție de atitudinea omului față de lumea înconjurătoare, de alți oameni, față de sine ca personalitate, de modul cum percepe locul său în viața societății, statutul său social, de modul cum orientează scopurile și limitele conduitei sale, cum realizează rolul de membru al colectivului, depinde și cea mai esențială manifestare a individualității sale. De aceea, educația moral-politică trebuie privită ca forța motrice a formării conștiinței comuniste a întregului nostru tineret. Educația morală în societatea noastră este în același timp o parte integrantă a factorului politic și într-o măsură sau alta influențează asupra oricărei sfere a activității sociale și a raporturilor interumane. Ea pătrunde întregul sistem al relațiilor interpersonale și într-o măsură importantă determină apariția climatului moral necesar în societate, a unui microclimat în colectiv.

Educația morală proprie omului de tip nou se caracterizează în primul rînd prin faptul că ea cere formarea la fiecare tînăr a unei orientări comuniste, a unor cerințe și obișnuințe intime de a trăi, a învăța și a munci în chip comunist, conducîndu-se în orice împrejurare a vieții de exigențele eticii și echității comuniste. De asemenea, ea presupune educarea, la fiecare tînăr, a unei purități morale, a unor trăsături de caracter ca cinstea, sinceritatea, corectitudinea, independența, inițiativa, principialitatea, modestia, recunoștința, spiritul de dreptate etc. Educația morală presupune de asemenea formarea unor trăsături cu adînci implicații sociale ca stăpînirea de sine, curajul, capacitatea subordonării intereselor personale celor colective, sentimentul datoriei cetățenești, al devotamentului fără margini față de partid și patria socialistă. O sferă largă trebuie să cuprindă formarea unei serii de calități morale determinate de particularitățile activității profesionale a fiecărui individ pe fondul unei culturi etice comune tuturor membrilor societății. O educație morală eficientă implică o relație dialectică, un schimb reciproc între obiectul și subiectul educației, producîndu-se o intensă interacțiune educațională

și autoeducațională. Complexitatea personalității multilateral dezvoltate presupune nu numai ca ea să constituie un obiect al educației sociale, ci și un subiect al acestui proces, răspunzător pentru evoluția și faptele sale. Ca în orice proces de dezvoltare, în educația comunistă a elevilor sînt inerente diferite tipuri de contradicții care într-o formă sau alta complică munca profesorilor și elevilor. Practica educațională și cercetări pedagogice dintre cele mai recente dovedesc că este dăunător să se absolutizeze rolul factorilor externi asupra formării personalității, să se subaprecieze posibilitatea și necesitatea autoafirmării eului. Aceasta nu înseamnă diminuarea rolului conducător al educației, ci aprecierea sa mai înaltă pentru că autoformarea, autoeducația constituie un rezultat, un salt calitativ al procesului educațional. Cu cît este mai bine organizat și mai eficient procesul instructiv-educativ cu atît sînt mai ample și valoroase preocupările de autoeducare colectivă și individuală la elevi. În același timp, declanșarea acestui proces este privită ca o condiție fundamentală a eficienței muncii educative, căci dacă acest fenomen nu se produce, are loc o stagnare a ritmului de dezvoltare a personalității, o scădere a influenței procesului de educație. Educația morală în spiritul ideologiei partidului nostru contravine nivelării personalității, formării unor oameni conformiști. Esențial pentru ea este crearea unui om capabil nu numai să reproducă etalonul conduitei necesare idealului comunist, ci și libera autodezvoltare morală de natură să găsească noi și variate căi pentru realizarea disponibilităților sale spirituale.

Plecînd de la fundamentarea complexității procesului de făurire a personalității multilateral dezvoltate în viziunea dialecticii marxist-leniniste, tovarășul Nicolae Ceaușescu atrăgea recent atenția asupra necesității „organizării și conducerii conștiente a unei activități permanente, intense, consecvente și răbdătoare pentru dezrădăcinarea din conștiința oamenilor a rămășițelor trecutului, a concepțiilor, mentalităților și deprinderilor înapoiate, pentru a cultiva o atitudine nouă față de muncă, de viață, de societate, spiritul de cinste, dreptate și adevăr" [2].

Aceste sarcini au implicații deosebit de importante și în educarea tineretului. De aceea școala are datoria să combată și să corecteze anumite trăsături negative ce există sau pot să apară la unii dintre ei. Pentru aceasta este necesar ca educatorul să elimine orice neînțelegere din partea elevilor, a oricăror stări tensionale, suspiciuni sau neîncrederi ale elevilor în legătură cu măsurile educative.

O serie de fapte și cercetări demonstrează că, pînă cînd subiectul însuși nu dorește să-și corecteze anumite trăsături negative, rezultatele muncii educative sînt slabe. De aceea, în acest proces complex de modelare a tinerei generații, trebuie căutate și utilizate toate mijloacele de natură să stimuleze și să cointereseze pe elevi în propria lor formare. Totodată, după declanșarea dorinței, atitudinii pozitive a elevului față de această problemă, educatorul are datoria să-i înarmeze cu modalități eficiente de autoeducație care să le permită desfășurarea unei activități intense de autoperfecționare și autocorectare alături de educator, colectiv, familie.

Studierea unui mare număr de elevi ce puneau probleme deosebite în procesul educațional ne-a condus la concluzii ferme despre necesitatea unei îndrumări sistematice, generalizate în domeniul autoeducației și corectării diferitelor particularități individuale sau colective la elevi începînd cu vîrsta preadolescenței. În acest sens am indica următoarele coordonate ale desfășurării muncii colective.

— clarificarea elevilor asupra esenței acestor procese, indicarea sarcinilor concrete pe care trebuie să le urmărească la un moment dat și a metodelor cele mai eficiente ;

— orientarea elevilor în abordarea inițială a unor aspecte limitate ale comportării, dar care împiedică cel mai mult activitatea lor, pentru că numai în aceste condiții ei pot obține succese în procesul de autoperfecționare și odată cu aceasta capătă încredere în propriile posibilități ;

---

[2] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, Ed. politică, Buc., 1976.

— stabilirea — cu ajutorul educatorului — a unui program zilnic, cu sarcinile ce-şi propun să le rezolve şi efectuarea, cu tact, a unui control din partea profesorului asupra modului cum este îndeplinit. Un asemenea control este absolut obligatoriu mai ales la clasele mici. Dar şi în activitatea cu preadolescenţii şi adolescenţii controlul este necesar, sub forma unui ajutor calificat, apropiat, în vederea depăşirii diferitelor greutăţi.

În îndrumarea procesului de autoperfecţionare a elevilor trebuie avut în vedere şi faptul că uneori aceştia se află sub influenţa mai multor dorinţe contradictorii, ca de exemplu : să-şi facă lecţiile sau să citească un roman pasionant ; să ajute în gospodărie sau să meargă cu colegii la cinematograf etc. De obicei învinge dorinţa care a fost stimulată şi i s-a atras atenţia în primul rînd. De aici rezultă rolul important al educatorului, familiei şi colectivului în acest domeniu.

Corectarea şi autocorectarea trebuie privite cu toată răspunderea şi din punct de vedere al necesităţii depăşirii şi învingerii contradicţiilor dintre cerinţele externe adresate individului şi propria exigenţă, între dorinţe şi posibilităţi, între interesele colective şi personale. Elemente ale corectării sînt implicate în rezolvarea celor mai diverse situaţii conflictuale de viaţă ale elevului, în desăvîrşirea intereselor şi aspiraţiilor, în alegerea idealului său profesional şi de viaţă. Astfel de procese necesită renunţarea la diferite stereotipii învechite, inutile. De asemenea, importanţa acestei activităţi creşte şi ca urmare a necesităţii luptei cu orice rămînere în urmă şi influenţă a ideologiei, educaţiei şi moralei burgheze, ca o dovadă a exigenţelor superioare ale societăţii noastre.

Fără cunoaşterea personalităţii fiecărui elev nu este posibilă organizarea unei activităţi individualizate, eficiente care să conducă la dezvoltarea plenară a tuturor aptitudinilor acestuia. Pentru ca omul societăţii noastre „să se poată manifesta plenar în toate domeniile vieţii sociale, fiecare cu capacităţile, personalitatea şi felul său de a fi, în spiritul comun întregii societăţi“ [3], este necesară o educaţie care să aibă la bază toate datele care reflectă evoluţia personalităţii la un moment dat ca şi istoria vieţii sale. Totodată se impune alegerea celor mai adecvate metode de influenţare asupra lumii spirituale, precum şi cunoaşterea a ceea ce simte, gîndeşte şi acţionează copilul în urma muncii educative ce se exercită asupra lui.

Dacă în legătură cu rezultatele muncii instructive există o serie de parametrii pe baza cărora se pot emite judecăţi de valoare, în domeniul muncii educative sînt necesare încă eforturi mari în acest sens, renunţări la criterii care pun accent în primul rînd pe cantitate şi nu pe calitate, pe acele transformări care se produc în intimitatea lumii spirituale a fiecărui elev.

Cadrele didactice simt nevoia înarmării cu o metodologie psihopedagogică care să le permită abordarea ştiinţifică a lumii spirituale a fiecărui elev, a noţiunilor, convingerilor, sentimentelor, trăsăturilor de caracter şi cunoaşterea ritmului individual de dezvoltare.

Studierea sistematică şi caracterizarea elevului, începînd din clasa I şi pînă la terminarea liceului, poate deveni un instrument practic deosebit de eficient în munca educativă. Ele îi vor permite profesorului să cunoască, sistematizeze şi generalizeze datele pe care le posedă despre elev, îi vor da posibilitatea să urmărească transformările care s-au produs în evoluţia copilului în funcţie de influenţele educative exercitate, îl vor ajuta în stabilirea unui plan de muncă judicios pentru activitatea educativă individuală. Compararea tuturor caracterizărilor elevilor unei clase ar ajuta profesorul în descifrarea trăsăturilor comune şi particulare ale elevilor precum şi ale clasei în ansamblul său.

Educarea personalităţii necesită o participare deosebit de competentă şi angajată a tuturor factorilor educaţionali începînd cu şcoala, familia şi continuînd cu cele mai diverse sfere ale mediului social în care tînăra generaţie învaţă şi munceşte pentru a se dezvolta în conformitate cu sarcina trasată de secretarul general al partidului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, de a cultiva în rîndul tineretului înaltele trăsături morale ale omului nou, constructor al socialismului.

---

[3] *Ibid.*, pag. 111.

În rezolvarea optimă a acestor sarcini principale, un loc important îl ocupă teoria educației morale, chemată să realizeze prelucrarea și fundamentarea direcțiilor de bază a dezvoltării morale, să preconizeze căile și mijloacele de desăvîrșire a practicii în lumina normelor eticii comuniste. Sînt necesare studii ample asupra constituirii lumii spirituale a elevilor, devenirii și dezvoltării ei sub influența diverșilor factori interni și externi. O serie de probleme așteaptă cea mai grabnică rezolvare : precizarea structurii, a volumului și conținutului pe diferite trepte ale instrucției școlare, particularitățile psihice și nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor de diferite vîrste, contribuția sporită a diferitelor forme de activitate la acest proces ; cunoașterea legităților și mecanismelor formării concepției și convingerilor elevilor. În acest mod cercetările pedagogice vor dobîndi un nivel științific superior renunțîndu-se la simpla descriere a muncii educative și la recomandările cu caracter formativ.

BREVIAR

STUDIOUL DE ISTORIE AL TINERILOR BUCUREȘTENI. Pe data de 21 iunie 1976 s-a deschis, la Muzeul de istorie a municipiului București, Studioul de istorie al tinerilor bucureșteni. O inițiativă cît se poate de binevenită și care se încadrează în spiritul recomandării tovarășului Nicolae Ceaușescu de a se acorda mai multă grijă istoriei, literaturii, limbii române, creației poporului nostru — acestea constituind un factor important pentru educația socialistă și patriotic-revoluționară a tineretului patriei noastre. Această inițiativă lăudabilă se datorește Comitetului de cultură și educație socialistă al municipiului București, Uniunii Tineretului Comunist — Comitetul municipal București — și Muzeului de istorie a municipiului București, instituție tutelară a desfășurării activității Studioului de istorie al tinerilor bucureșteni. Acest studio va reuni atît studenți, elevi, cît și tineri din diferite întreprinderi bucureștene. În muzee, tineretul are posibilitatea să-și clarifice, să-și fixeze și să-și fundamenteze cele învățate în mod organizat la școală sau la facultate, la orele de istorie, literatură etc. Studioul organizează și diferite vizite și excursii la monumente și locuri istorice.

ÎN REVISTA „MAGYAR PEDAGOGIA", nr. 1—2/1976 a Academiei de științe pedagogice (A Magyar Tudományos Akademia Pedagogiai Bizottságának negyedeves folyoirata) a apărut studiul prof. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU despre Entitățile abstracte în domeniul educației (Az absztrakt entitások állománya a neveléstudományban). Semnalăm această apariție ce ilustrează prestigiul de care se bucură gîndirea pedagogică românească peste hotare.

SISTEMUL ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE

ANGHEL MANOLACHE

Pentru a releva în ce măsură sistemul științelor pedagogice răspunde multiplelor exigențe de ordin structural și logico-metodologic, este necesară clarificarea a o serie de probleme, între care amintim : scopul, conținutul și structura sistemului științelor pedagogice ; legăturile dintre diferitele discipline pedagogice existente, precum și legăturile cu alte științe ; ce a determinat apariția diferitelor discipline pedagogice ; care sînt direcțiile principale de diferențiere a pedagogiei, de apariție a disciplinelor ce intră în structura sistemului științelor pedagogice — care s-au conturat deja, care se conturează în prezent, sau își anunță apariția în perspectivă ; care sînt criteriile de clasificare ce se pot folosi ; cum se așază diversele discipline pedagogice în structura de ansamblu a sistemului ; care sînt conexiunile reciproce dintre aceste discipline, ce suprapuneri sau interferențe există; în ce măsură disciplinele componente ale sistemului științelor pedagogice răspund necesităților teoretice, de cunoaștere și explicare științifică a fenomenelor educative și necesităților practice, de acțiune educativă eficientă ; ce probleme majore ridică sistemul științelor pedagogice practicii educative și ce probleme ridică practica educativă din societatea noastră, în etapa actuală și în perspectivă, sistemului științelor pedagogice ; în ce sens se poate vorbi de unitatea pedagogiei ca știință și care sînt consecințele de ordin teoretic și practic. Este necesar deci ca aceste probleme să intre în preocupările pedagogilor și să afle răspunsuri clare și soluții juste. Unele neclarități în legătură cu dimensiunile educației în societatea contemporană și cu deosebire în socialism și, implicit, cu aria de cuprindere a pedagogiei, cu statutul său științific, și totodată, cu trăsăturile sistemului științelor pedagogice, frînează procesul de dezvoltare a pedagogiei ca știință și îndeplinirea rolului său practic și sporesc discreditul la adresa pedagogilor.

Astăzi se evidențiază tot mai mult faptul că, în cercetarea realităților complex organizate, fie că e vorba de fenomenul educațional, de sistemul științelor pedagogice, sau de altă clasă determinantă a obiectelor științei contemporane, cercetarea în mod adecvat — deci și examinarea sistemului științelor pedagogice — poate fi realizată numai pe baza demersului sistemic, care, ca mijloc de analiză întemeiat pe principiile materialismului dialectic și istoric, ne permite să elucidăm problema conținutului sistemului, a elementelor componente ale sistemului, oricît de mare și în continuă creștere ar fi numărul lor, a structurii — ca aspect stabil al sistemului, a organizării — ca trăsătură cantitativă a ordonării și tendinței acestei ordonări, a sistemului de relație — ca lărgire a componentelor privite ca subsisteme, a raportului de ierarhizare sau subordonare a elementelor componente (diversele discipline pedagogice) de către sistem, a conexiunii sau interacțiunii dintre ele, a fluxului informațional etc. Numai pe această bază logico-metodologică se pot surprinde și defini integralitatea precisă, unitatea sistemului, finalitatea unică, unitatea funcțională, gradul de sistemicitate — ca expresie a măsurii în care sistemul științelor pedagogice este un tot închegat și unitar — expansiunea uriașă, amploarea și complexitatea fenomenelor educaționale și a pedagogiei, precum și dinamismul sistemului științelor pedagogice și strategia comportării sistemului științelor pedagogice — ca trăsături esențiale, caracteristice sistemului științelor pedagogice în societatea contemporană și cu deosebire în socialism, în condițiile mutațiilor accelerate în toate domeniile vieții sociale, ale imenselor cerințe de educație, ale organizării și coordonării amplului proces și efort pedagogic de formare a omului civilizației socialiste. Unitatea de esență logico-metodologică în cercetarea științifică bazată pe principiile materialismului dialectic și istoric — aplicate la

examinarea sistemului științelor pedagogice — ne îndreptățește să vorbim de o cercetare în sine unitară și de unitatea pedagogiei ca știință.

Abordarea sistemică a problemei sistemului științelor pedagogice cere să pornim de la analiza marxistă a fenomenului educațional ca fenomen social istoric, originar, obiectiv, care se integrează în evoluția comunităților umane cu funcție esențială și specifică de a transmite experiența de muncă și de viață socială către noile generații, de a asigura continuitatea și progresul social, pentru a stabili coordonatele educației, deoarece aria de cuprindere a pedagogiei, dimensiunile sale, sînt în funcție de dimensiunile educației. Așadar, determinarea cu precizie și eficacitate a dimensiunilor pedagogiei implică determinarea coordonatelor educației. Realitatea educativă cu toate componentele sale — scop, raporturi educative, acțiuni și procese educative caracteristice, conținut, forme de organizare, metode, tehnologie didactică, strategie educativă etc. — exprimă și manifestă condițiile concrete economico-sociale, politice și culturale, necesitățile și cerințele sociale obiective de educație ale societății respective. Or, în societatea contemporană și cu deosebire în socialism, dimensiunile educației și ale pedagogiei se proiectează pe fundalul unei lumi în transformare din ce în ce mai accelerată în toate domeniile de activitate. Necesitățile și cerințele față de educație sporesc în mod uimitor și educația se dezvoltă în ritm corespunzător.

Socialismul, orînduire superioară, rațional organizată, cultivă o concepție asupra omului și dreptului său la educație și realizează o politică educativă nouă de formare a omului socialist — creator și beneficiar a tot ce înseamnă cucerire, dezvoltare, creație, progres — omul fiind principala forță de producție. Socialismul consideră ca o misiune a sa educația și formarea fiecărui om, cultivarea și valorificarea aptitudinilor și capacităților fiecăruia, în interesul propriu și al colectivității. Ca urmare, în socialism se produce o adevărată expansiune a educației, sînt educați toți oamenii, la toate vîrstele, are loc o „explozie" a învățămîntului, crește sfera influențelor educative, sporește numărul factorilor educativi. În socialism educă nu numai școala și profesorul, nu numai factorii de educație tradiționali — familie, școală, organizațiile de copii și tineret și unele instituții de educație extrașcolară — ci și uzina, fabrica, șantierul, cooperativa agricolă de producție, mass-media, instituțiile și întreprinderile de orice fel, organizațiile obștești, opinia publică, educă întreaga societate ; viața însăși devine o școală fără ziduri.

Se recunoaște astăzi că în socialism dimensiunile educației devin, sau cel puțin tind să devină, atotcuprinzătoare. Nu mai încape îndoială că în socialism nu numai jocul, munca, învățătura, munca culturală cu masele, toate formele conștiinței sociale — știința, arta, dreptul, morala, politica etc. — ci întreaga realitate socială, în toate formele existenței individului, precum și în toate sectoarele vieții sociale, posedă și manifestă valențe educative, care se cer din ce în ce mai organizate și fundamentate pe cuceririle pedagogiei spre a fi cu adevărat eficiente. Societatea socialistă este o orînduire prin excelență educativă, în care funcția cultural-educativă este esențială, capătă o pondere mare, spre deosebire de societatea capitalistă, unde educația, funcțiile și trăsăturile educației, condițiile de realizare a educației sînt determinate de interese economice, de cîștig, ale unor persoane sau organisme economice (întreprinderi, carteluri, trusturi, care lucrează tot în beneficiul unor persoane), sau de lupta maselor muncitoare pentru a-și însuși o pregătire corespunzătoare cerințelor economico-sociale, ori de generozitatea și efortul unor persoane sau asociații culturale. În socialism, educația, educația permanentă și integrală a tuturor membrilor societății este misiunea întregului sistem social.

Rezultă, deci, că dimensiunile educației, aria sa de cuprindere, coincid cu aria realității sociale, atît în ce privește formele existenței și manifestării individului, cît și sectoarele vieții sociale. Se înțelege că dimensiunile pedagogiei ca știință a educației, care determină legitățile proprii ale realității educative, ale raporturilor educative sînt, de asemenea, atotcuprinzătoare. În mod logic și necesar pedagogia este chemată să asigure organizarea, fundamentarea și desfășurarea științifică a întregului proces educativ în toată amploarea și complexitatea sa, să dirijeze și să controleze întreaga arie de cuprindere a educației, deci să determine legitățile proprii fenomenelor educaționale și aplicarea lor corectă în practica

educației, prin cercetările științifice pedagogice și conturarea unor discipline care să-și afle locul cuvenit în cadrul sistemului științelor pedagogice, pentru a asigura funcția specifică a fenomenului educațional, în societate, în toată întinderea sa.

Pornind, însă, nu de la analiza științifică a fenomenului educațional și a procesului obiectiv de dezvoltare a pedagogiei, ci de la stadiul actual necorespunzător, de dezvoltare a cercetărilor pedagogice și de conturare a disciplinelor pedagogice, precum și de la insuficiențele și viciile prezente ale practicii educației, se face uneori afirmarea neîntemeiată că, deoarece „deocamdată" raporturile realității educative nu pot fi supuse în întregime unei reglementări stricte și controlabile, nu sînt încă descoperite legile cu ajutorul cărora să poată fi stăpînite, dirijate și organizate fenomenele educative în toată întinderea lor și, totodată, manifestînd îndoială cu privire la posibilitățile „actuale" de coordonare a întregii serii de factori care înrîuresc formarea omului, se trage concluzia că cercetările pedagogice, deci și efortul de constituire a unor discipline din sistemul științelor pedagogice, s-ar putea limita la domeniul „favorizat" al pedagogiei școlare, al învățămîntului, unde există deja posibilități de stăpînire și reglementare. Evident că asemenea interpretări și concluzii n-au temei, nu sînt încurajatoare pentru angajarea efortului pe care societatea noastră îl cere pedagogiei și pedagogilor în etapa actuală și în perspectivă ; ele au avut și mai ales pot avea consecințe defavorabile, de ordin teoretic și practic, asupra dezvoltării educației, pedagogiei și sistemului științelor pedagogice, asupra înțelegerii vocației teoretice și practice a pedagogiei, asupra efortului de sprijinire și optimizare a procesului educativ în toată întinderea sa. Nu dorințele sau capriciile pedagogilor hotărăsc dimensiunile educației, pedagogiei și cercetărilor pedagogice, ci viața, realitățile educative, necesitățile obiective și cerințele societății. Astfel, analiza științifică marxistă a realităților educative ne permite să evităm afirmația că dimensiunile educației și pedagogiei sînt departe de a fi conturate și că pedagogia parcurge o perioadă de criză de creștere și, implicit, că n-ar putea fi elucidate nici problemele fundamentale ale sistemului științelor pedagogice.

Fără îndoială, există încă probleme și aspecte privitoare la coordonatele educației, la dimensiunile pedagogiei și personalității, care se cer elaborate științific, în toată întinderea, complexitatea și dinamica acestora. Unele probleme privitoare la dimensiunile educației, pedagogiei și sistemului științelor pedagogice în socialism n-au fost încă abordate cu suficientă atenție și profunzime, pe baza teoriei și metodei sistemice, pentru a putea fi clarificate și precizate, dar există premise sigure pentru elucidarea lor. Aceasta constituie astăzi o sarcină importantă și urgentă a pedagogilor, a cercetărilor pedagogice. Interpretările subiective, îndoiala, pesimismul sau amînarea nu pot constitui soluții.

Pentru a reliefa etapele semnificative și sensul dezvoltării pedagogiei și al creșterii sistemului științelor pedagogice, a sublinia ce a determinat apariția diferitelor discipline pedagogice și modul cum se așază ele în structura sistemului, vom pune în evidență direcțiile principale ale procesului de diversificare a științelor pedagogice.

Diversificarea este rezultatul unui *proces de diviziune ;* alături de pedagogie ca teorie generală a întregii educații au apărut pedagogii funcționale, conturate, în principal, pe zone : pedagogia familiei, pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia universitară, pedagogia pionierească etc., cu accent pe specificul acțiunii educative în zona respectivă ; sau pedagogii care tratează specificul educației la diferite faze ale dezvoltării omului — copilărie, adolescență, adulți ; sau în legătură cu principalele aspecte ale formării personalității : pedagogia formării profesionale, pedagogia culturii, educației intelectuale, educației morale, educației estetice, educației fizice etc. În această direcție pedagogia cunoaște o dezvoltare rapidă, datorită expansiunii educației în socialism, creșterii forțelor educative și efortului de organizare, de fundamentare științifică și coordonare a procesului de formare și perfecționare a omului socialist. Apar, de asemenea, domenii noi de acțiune educativă și de cercetare pedagogică necunoscute în trecut sau subapreciate : pedagogia socială — știința educației permanente a maselor de adulți, pedagogia activității productive etc.

Diversificarea este și rezultat al unui *proces de integrare* (interdisciplinaritate). În dezvoltarea sa, știința suferă nu numai un proces de diviziune, ci și unul de integrare, în cadrul căruia iau naștere științe de graniță, de contact sau interdisciplinare și se dezvoltă gîndirea pedagogică interdisciplinară : pedagogia cibernetică, pedagogia psihologică, pedagogia sociologică, pedagogia conducerii etc. De remarcat că interdisciplinaritatea constituie calea cea mai importantă de dezvoltare a științei contemporane și ea este puternic ilustrată și în pedagogie, care este considerată astăzi un „complex științific". Se cuvine menționat și faptul că, odată cu creșterea interdisciplinarității în dezvoltarea științei, se schimbă și concepția în legătură cu efectele acesteia asupra statutului științelor. În timp ce altădată caracterul interdisciplinar al unei științe era considerat „dependență", „lipsă de autonomie" și constituia un motiv de „nedemnitate" a științei respective, astăzi, dimpotrivă, se recunoaște că forța unei științe crește în raport direct proporțional cu aria de contact cu alte științe, deoarece ea beneficiază de cuceririle științelor cu care vine în contact, cu care conlucrează.

Un alt criteriu de clasificare îl oferă *studiul mișcării în timp a fenomenelor educative* — procese educative, sisteme de educație, instituții de educație și învățămînt, gîndire pedagogică etc. ; desfășurarea istorică concretă a acestora într-o perioadă istorică, orînduire socială, la noi sau în alte țări, într-o ramură sau alta a pedagogiei. Cercetarea proceselor formării, dezvoltării, devenirii, mișcării în timp a educației și gîndirii pedagogice, necesitatea cercetării acestora este determinată de faptul că progresul științei pedagogice — ca cercetare de ansamblu sau în domeniul diferitelor discipline pedagogice — cere o analiză a procesului de devenire a educației și pedagogiei, a construcției sale interne, a dezvoltării metodologiei și instrumentelor de cercetare (metode și tehnici), sarcini cărora trebuie să le facă față disciplinele pedagogice istorice — istoria pedagogiei, istoria învățămîntului, pedagogia fiecărei formațiuni sociale — pedagogia societății sclavagiste, pedagogia feudală, pedagogia burgheză, pedagogia socialistă, ca teorii despre educație, corespunzătoare condițiilor economico-sociale, relațiilor existente în societatea respectivă, cu sistemul de legi care guvernează educația orînduirii sociale respective. Studiul fenomenelor educative cu caracter retrospectiv și curent duce în mod logic și necesar, din punct de vedere teoretic și practic, la studiul prospectiv — pedagogia prospectivă — problemele sale privind previziunea științifică, planificarea educației și învățămîntului etc. Astfel, descoperind legile educației, pedagogia prevede și sensul acțiunilor educative viitoare.

Obiectul pedagogiei socialiste exprimă obiectul general al pedagogiei în sens larg, păstrîndu-și însă specificitatea sa, așa cum decurge din natura, legile, metodologia, finalitățile și necesitățile educative ale orînduirii socialiste — educația socialistă, formarea omului socialist. Ca teorie a educației socialiste pedagogia socialistă este pusă în serviciul acțiunii educative socialiste — formarea omului socialist — de unde rezultă că pedagogia are o dublă vocație — teoretică — de cunoaștere, de explicare științifică-legică a fenomenelor educative și o vocație practică, de aplicare în procesul de formare și perfecționare a omului socialist a legităților și adevărurilor pedagogice, în toată întinderea sa.

O problemă fundamentală a pedagogiei și a sistemului științelor pedagogice este aceea a unității pedagogiei ca știință, problemă mult discutată altădată. De fapt, prin *unitatea pedagogiei ca știință* înțelegîndu-se altădată „independența", „autonomia" pedagogiei ca știință, dreptul său de statut științific și încercîndu-se să se demonstreze că pedagogia întrunește elementele constitutive ale unei științe : are un obiect propriu numai al său — domeniul fenomenelor educative, pe care îl cercetează dintr-o perspectivă proprie, cu ajutorul unor metode științifice obiective, deci o unitate de obiect și metodă. Pentru argumentare se recurge la descrierea procesului evolutiv istoric de „științifizare" și „autonomizare" a pedagogiei, ilustrîndu-se cu concepții ale gînditorilor pedagogi din epoca modernă și contemporană, așa-numita „metodă istorică". Aceste eforturi au adus, fără îndoială, în condițiile contestării pedagogiei ca știință, reale servicii în scopul argumentării și clasificării unor probleme ale pedagogiei. În realitate au însemnat, mai ales, închegarea unui amplu și util eseu bibliografic.

Astăzi, în gîndirea științifică socialistă, pedagogia — știința legilor fenomenelor educative — este unanim recunoscută ca știință autonomă, cu statut științific

bine definit : obiect propriu — domeniul fenomenelor educaționale în toată amploarea și complexitatea pe care le cunoaște în socialism, finalitate precisă a educației socialiste — formarea și perfecționarea permanentă a omului civilizației socialiste, logică metodologică unitară a materialismului dialectic și istoric, sistem de legi și principii, de adevăruri pedagogice pe care se întemeiază acțiunea practică în toate dimensiunile sale, ca proces organizat, dirijat și fundamentat științific.

Pe de altă parte, în sistemul social global al socialismului, unitatea pedagogiei — privită sub aspectul teoriei și al aplicației — înseamnă, totodată, și coordonare, unitate de concepție și de acțiune, organizare și strategie unitară, dirijare și control, realizate în întreaga realitate educativă, pe toată întinsa arie de cuprindere a educației și pedagogiei ; prin sistemul social global și sistemul educativ — ca subsistem — prin toate compartimentele acestuia — independent de gradul de organizare și de reglementare a acțiunilor și proceselor educative, căci pretutindeni operează concepția socialismului asupra dreptului la educație și afirmare plenară a fiecărui individ, asupra rolului educației și pedagogiei în viața socială și în dezvoltarea multilaterală a personalității socialiste ; prin forța conducătoare unică în societatea noastră socialistă — P.C.R. ; prin programul, planurile de acțiune generală și educativă, prin directivele și conducerea directă de către partid, întemeiate pe principiile democratismului socialist.

Unitatea pedagogiei socialiste — astfel concepută și realizată — operează deopotrivă în pedagogie, luată în sens larg, ca întreg, ca știință a întregii educații, în toată vastitatea sa, în sistemul științelor pedagogice în ansamblu, cît și în toate ramificațiile sale, în toate disciplinele care intră în structura sistemului științelor pedagogice, indiferent de calea pe care s-a format, de timpul cînd s-a așezat fiecare în sistemul științelor pedagogice, de grupa de clasificare, de gradul de subordonare în sistem — ca subsistem — de funcția specifică pe care o îndeplinește, de sistemul de relație cu întregul sistem, cu pedagogia generală, sau cu celelalte discipline din sistem, sau cu alte științe sau sisteme științifice, indiferent de contribuția pe care o poate aduce deocamdată la realizarea misiunii pedagogiei socialiste, la îndeplinirea educației socialiste în etapa actuală. Astfel, unitatea pedagogiei ca știință este o unitate în diversitate, dovadă expansiunea și complexitatea educației socialiste, numărul disciplinelor care intră în componența sistemului științelor pedagogice, gradul de complexitate și dinamismul sistemului științelor pedagogice.

Așadar, toate disciplinele care fac parte din sistemul științelor pedagogice au un obiect propriu — care face parte din obiectul pedagogiei în sens larg — au aceeași finalitate — formarea și perfecționarea omului socialist ; în aria sa de acțiune fiecare disciplină are la bază aceeași metodologie științifică întemeiată pe principiile materialismului dialectic și istoric, aceleași legități — cu specificul obiectivelor, sarcinilor și condițiilor concrete de acțiune — aceeași dublă vocație — teoretică și practică — și este supusă acelorași acțiuni coordonatoare.

Evident, ponderea diferitelor discipline pedagogice în ce privește vocația lor teoretică sau practică este diferită. Fiecare disciplină pedagogică, componentă a sistemului științelor pedagogice, este o parte a întregului, a pedagogiei luate în sens larg, ca știință a întregii educații, și a sistemului științelor pedagogice, fiecare disciplină pedagogică se construiește în strînsă legătură cu întregul, suferă influența întregului (nivel de dezvoltare, cuceriri științifice, legi, principii, metode, forme de organizare, tehnică educativă, cercetări științifice, realizări practice etc.), dar la rîndul său fiecare disciplină influențează celelalte părți ale întregului (de exemplu, cuceririle pedagogiei cibernetice, metodologia și modelarea matematică în pedagogie, pedagogia conducerii învățămîntului, pedagogia activității productive, pedagogia școlară cu teoria sa mai profund elaborată și lunga experiență de aplicare etc.).

Procesul de diversificare și dezvoltare a pedagogiei și de complexitate a sistemului științelor pedagogice nu se oprește niciodată : numărul disciplinelor componente este în continuă creștere, conexiunile reciproce sporesc neîncetat, interacțiunea și interdependența se intensifică, fluxul pluridirecțional de informație se manifestă permanent. De aceea sistemul științelor pedagogice nu trebuie înțeles static și închis. El este prin natura lui un sistem dinamic și deschis, în care modificările se produc neîntrerupt în funcție de transformările și progresul general din societate,

în funcție de necesitățile și cerințele sociale față de educație, în funcție de progresul cunoașterii științifice, în funcție de cuceririle și progresele fiecărui compartiment al sistemului științelor pedagogice. Dinamismul sistemului științelor pedagogice nu privește numai structura, ci și conținutul disciplinelor care-l compun, precum și toate trăsăturile sistemului. Acest lucru ține de însăși esența educației și pedagogiei socialiste, de caracterul dialectic și profund creator al pedagogiei socialiste care studiază fenomenele educative concrete în dinamica lor : naștere, dezvoltare, dispariție, în legătura și interacțiunea lor cu alte fenomene, oferind totodată. pedagogiei forța prospectivă pentru formarea omului de mîine. Disciplinele care fac parte din sistemul științelor pedagogice, deși individualizate în decursul timpului, nu pot fi privite izolate unele de altele, ci ca elemente interdependente ale unui întreg, ale unui tot unitar.

Interdependența din sistemul științelor pedagogice se manifestă nu numai prin faptul că pedagogia generală pune la dispoziția celorlalte discipline pedagogice cuceririle teoretice și metodologia științifică, dar și prin faptul că ea se îmbogățește în bună măsură pe seama unor cuceriri ale celorlalte discipline pedagogice, cuceriri care pot fi generalizate din punct de vedere teoretic. Așadar, nu numai starea celorlalte discipline pedagogice depinde de dezvoltarea pedagogiei generale, dar și nivelul de dezvoltare a pedagogiei generale depinde în mare măsură de nivelul la care se află științele pedagogice funcționale, de graniță și chiar științele auxiliare pedagogice. Interesul pedagogilor cercetători — atît din domeniul pedagogiei generale, cît și din celelalte ramuri ale pedagogiei, din întregul sistem al științelor pedagogice — trebuie văzut și din acest punct de vedere. Indiferent de compartimentul în care lucrează, pedagogii poartă, într-un anumit sens, răspunderea pentru nivelul la care se află, în țara noastră, întreaga știință pedagogică, toate disciplinele care compun sistemul științelor pedagogice. Rămînerile în urmă în elaborarea teoretică a unor probleme fundamentale ale pedagogiei — dimensiunile educației și ale pedagogiei, sistemul științelor pedagogice, descifrarea și cercetarea sistematică a unor sectoare sau aspecte ale realității educative, neconturarea unor discipline pedagogice funcționale — petele albe care mai există în sistemul științelor pedagogice, dificultățile oricît de mari care se întîmpină în rezolvarea acestor probleme și chiar în coordonarea amplului și complexului fenomen educațional — ca necesitate teoretică și practică — nu pot, nu trebuie să împingă oamenii de știință - pedagogi, pe cercetătorii și activiștii din orice domeniu de muncă pedagogică la așteptare, sub pretextul că deocamdată e greu, la resemnare și nici chiar la impulsuri din afară.

Examinarea realizată înseamnă de fapt o contribuție la închegarea unei teorii a sistemului științelor pedagogice, în sensul unui ansamblu închegat de idei, principii, criterii, teze metodologice, cunoștințe, care să dea o explicație științifică și completă asupra fenomenelor sau proceselor educative, asupra disciplinelor care studiază legile acestor fenomene și pe care se sprijină realizările practice. Ea atestă valoarea teoretică și practică a cunoașterii problemelor sistemului științelor pedagogice. Înțelegerea corectă a sistemului socialist al științelor pedagogice poate duce la înțelegerea rolului activ, militant, complex pe care trebuie să-l aibă fiecare dintre disciplinele pedagogice în fundamentarea științifică și optimizarea amplului și complexului proces de formare și perfecționare permanentă a omului socialist — cea mai mare forță de producție — proces reglat conștient și științific de către societatea socialistă, cu ajutorul tuturor pîrghiilor ce-i stau la dispoziție, în vederea atingerii țelurilor ce și le-a propus pe baza cunoașterii realităților obiective și a proiectării scopurilor în concordanță cu necesitățile societății socialiste.

Examinarea sistemului științelor pedagogice pune în evidență obligația participării tuturor pedagogilor — teoreticieni, cercetători și practicieni — din toate domeniile disciplinelor pedagogice și al științelor auxiliare pedagogiei, la dezvoltarea pedagogiei și optimizarea acțiunii educative în toată amploarea sa, precum și necesitatea reexaminării atente a rețelei de cercetare științifică în domeniul pedagogiei și, implicit, necesitatea unei mai adecvate organizări a cercetării științifice pedagogice, pentru a asigura o concepție și organizare unitară, o concentrare de forțe, o coordonare și direcționare sistematică a întregului potențial științific, a eforturilor cadrelor de pedagogi și interdisciplinare, în cadrul unei forme instituționale centrale, cu mare forță și înaltă autoritate științifică — o academie pedagogică.

Perfecționarea procesului de învățămînt

ROLUL CABINETULUI DE ISTORIE ȘI AL MIJLOACELOR MODERNE DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN PREGĂTIREA POLITICO-IDEOLOGICĂ A ELEVILOR

Prof. dr. LOUIS ROMAN
Liceul „Ion Neculce"-București

Referindu-se la rolul școlii, în profunda sa expunere la Congresul educației politice și al culturii socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu atrăgea în mod deosebit „atențiunea asupra necesității de a se acorda mai multă grijă istoriei, literaturii, limbii române, creației poporului nostru — aceasta constituind un factor important pentru educația socialistă a tineretului patriei noastre" [1].

Importanța deosebită a studierii istoriei și a celorlalte științe sociale în educarea politico-ideologică a elevilor impune o atenție susținută din partea noastră pentru găsirea căilor și mijloacelor de realizare a unor lecții de eficiență maximă. O contribuție însemnată în acest sens revine cabinetului de științe sociale și mijloacelor moderne de învățămînt, motiv pentru care partidul și statul nostru le acordă o susținută atenție. Există o vie preocupare pentru îmbunătățirea continuă a dotării lor și pentru răspîndirea în masa profesorilor de istorie — ca, de altminteri, și a celor de alte specialități — a cunoștințelor privind integrarea noilor mijloace în procesul de învățămînt. Despre optimizarea muncii noastre în condițiile largii lor utilizări s-a discutat amplu la consfătuirea pe țară — desfășurată în ianuarie 1975, la București — cu tema „Rolul cabinetelor de științe sociale în însușirea documentelor Congresului al XI-lea al partidului" [2].

Trebuie însă menționat că, oricît de importante ar fi mutațiile intervenite în procesul de învățămînt, în condițiile unei funcționalități depline a cabinetului și mijloacelor audio-vizuale moderne, *rolul profesorului nu numai că nu este diminuat, ci crește* tot mai mult, iar aspectul ideatic al activității rămîne cea mai de seamă îndatorire a sa. De la tribuna Congresului al XI-lea al partidului, în noiem-

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, în „Scînteia", XLV, 10508, 3 iunie 1976 (Cap. IV, 3).

[2] Consfătuire cu tema *Rolul cabinetelor de științe sociale în însușirea documentelor Congresului al XI-lea al partidului*, în „Forum", XVII, 2, 1975, p. 30—43.

brie 1974, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că problemele istoriei, ale diferitelor științe sociale nu sînt „doar probleme de strictă specialitate. Acestea sînt probleme ale teoriei și ideologiei comuniste, și de ele nu se pot ocupa decît aceia care își însușesc și aplică ideologia și concepția comunistă despre lume" [3].

Constituie o axiomă pentru noi faptul că, la abordarea oricărei probleme în cadrul cursului de istorie, trebuie să valorificăm valențele politico-ideologice corespunzătoare. Este interesant însă de remarcat un element de maximă eficiență. Cu multă dreptate Fr. Engels observa remarcabila calitate a marxismului, „de a sesiza limpede caracterul, implicațiile și consecințele necesare ale marilor evenimente istorice, încă în timpul cînd ele au loc sub ochii noștri sau imediat după aceea" [4]. Acțiunea apare și mai importantă în condițiile în care partidul și poporul nostru dispun azi de strălucitul *Program*, adoptat de recentul Congres al P.C.R., întemeiat „pe analiza materialist-dialectică a dezvoltării istorice contemporane, a tendințelor de viitor" și constituind de aceea „o călăuză sigură pentru toți comuniștii, pentru întregul popor, în munca și lupta pentru făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și edificarea comunismului în România" [5]. Orientarea amintită de Engels este deosebit de importantă pentru educarea politico-ideologică a elevilor și studenților, ancorîndu-le elanurile în contemporaneitatea imediată, canalizîndu-le energiile spre transpunerea în viață a liniei politice înalt patriotice și consecvent internaționaliste a P.C.R., expresia marxism-leninismului creator în acțiune în condițiile specifice ale R.S. România. Să nu omitem acest moment definitoriu : studierea atentă a evenimentelor recente și în curs de desfășurare are marele avantaj al cunoașterii lor nemijlocite de către elevi prin propria experiență sau (și) prin impresionantul flux informațional al mass-mediei.

Pentru toate aceste motive este necesar ca profesorul de istorie să discute cu elevii (studenții) săi asupra evenimentelor recente, precum și asupra celor aflate în curs de desfășurare, nu numai cu ocazia lecțiilor respective, ci și în multe alte împrejurări. Cînd în asemenea ocazii se pun în mișcare și numeroasele mijloace oferite de cabinet, eficiența este, desigur, mult sporită. Vitrinele, panourile, înregistrarea magnetică, proiecția statică și dinamică etc. sînt menite să ușureze reflectarea în mod științific a istoriei, să ridice capacitatea aparatului cognitiv al elevilor de a trece de la fenomen la esență, să înlesnească procesul formării convingerilor comuniste etc. Ne-ar fi greu să omitem preocuparea, de mare importanță politico-ideologică, a ancorării puternice în actualitate a materialului didactic expozitiv cu care este dotat cabinetul ; o serie de planșe, vitrine, panouri etc. se caracterizează printr-o acută mobilitate, eforturile fiind orientate spre reflectarea concisă și atractivă a evenimentelor recente ale istoriei României și universale, spre exprimarea reliefată a sarcinilor puse în etapa dată în fața poporului de P.C.R., personal de către secretarul său general. Este de subliniat și faptul că, în felul acesta, se creează tot atît prilejuri de a stimula elevii la frecventarea emisiunilor corespunzătoare ale radiodifuziunii și televiziunii, la parcurgerea presei periodice și literaturii politice.

În întreaga noastră activitate, ne călăuzim permanent după adevărul istoric în prezentarea istoriei țării noastre și a altor țări, respectînd acest adevăr pe toată curba evolutivă a trecutului umanității. Ne străduim să includem în lecții cele mai importante momente ale istoriei fiecărui popor și în spiritul tezelor leniniste, cuprinse în cunoscuta cuvîntare la al III-lea Congres al Komsomolului, ne orientăm activitatea spre îmbogățirea minților tinerei generații cu cunoașterea faptelor fundamentale din domeniul marilor realizări ale civilizației și culturii ome-

---

[3] Nicolae Ceaușescu, *Raportul Comitetului Central cu privire la activitatea Partidului Comunist Român în perioada dintre Congresul al X-lea și Congresul al XI-lea și sarcinile de viitor ale partidului*, Editura politică, București, 1974, p. 94.

[4] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. 22, Editura politică, București, 1965, p. 182.

[5] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, p. 214, 215.

nirii, dezvoltînd spiritul critic al elevilor și studenților[6]. Prin folosirea cabinetului, posibilitățile lecției de istorie — de a instrui și, în același timp, de a educa în spiritul glorioaselor tradiții ale poporului român de creație, de luptă pentru eliberarea socială și națională, în spiritul internaționalismului socialist — au crescut mult.

De pildă, tratînd tema despre formarea și dezvoltarea partidului politic al clasei muncitoare din România, activitatea lui la sfîrșitul secolului al XIX-lea și la începutul celui de-al XX-lea, profesorul prezintă un bogat material care demonstrează că însuflețit de dragostea fierbinte față de patrie, conștient de nevoile dezvoltării țării, P.S.D.M.R. a acționat de pe pozițiile sociale ale materialismului dialectic și istoric, ale socialismului științific. Folosind date și izvoare istorice, se demonstrează și faptul că proletariatul român a pășit sub steagul marxismului alături și în aceeași vreme cu detașamentele cele mai înaintate ale clasei muncitoare din întreaga lume, întreținînd legături strînse cu mișcarea muncitorească internațională, cu socialiștii din Rusia, Franța, Germania, Austro-Ungaria, Serbia, Bulgaria și din numeroase alte țări, primind sprijin din partea muncitorilor de aici și acordîndu-l la rîndul său. Așa, de exemplu, în anii 1900—1904, deși mișcarea muncitorească din România trecea prin mari greutăți, socialiștii români (Al. Constantinescu, C. Dobrogeanu-Gherea, I. C. Frimu, Al. Ionescu ș.a.) au depus susținute eforturi pentru a înlesni trecerea organizată prin țara noastră a multor materiale de propagandă ale revoluționarilor ruși și îndeosebi trecerea „Iskrăi" leniniste[7]. Sprijinirea activă de către proletariatul român a mișcării muncitorești din Rusia se constată în repetate rînduri în timpul revoluției din 1905—1907 și ulterior.

Pe rînd, s-au folosit în lecție diapozitive. Unul dintre ele[8] a adus în fața elevilor numărul unic al gazetei „Jos despotizmul!", exprimînd solidaritatea mișcării muncitorești din România cu revoluția din 1905 ; se evidențiază și o scenă a debarcării potëmkiniștilor la Constanța ; pe baza imaginii se realizează o discuție, în care se solicită corelarea cunoștințelor asupra istoriei României cu cele referitoare la istoria universală, stocate în cadrul unui curs precedent. Un alt diapozitiv[9] prezintă o scrisoare a lui V. I. Lenin către socialistul român I. C. Frimu, pe care-l roagă să acorde sprijin unor emigranți politici ruși, aflați în țara noastră ; condusă de profesor, discuția evidențiază legătura între acest fapt și largul sprijin acordat de mișcarea muncitorească de la noi marinarilor de pe crucișătorul Potëmkin. Alte imagini[10] întregesc înțelegerea de către elevi a atitudinii permanente, consecvent internaționaliste a proletariatului român.

Acțiunea de formare a tinerei generații devine mai eficientă și prin prezentarea de fotografii ale marilor realizări artistice. Lecțiile despre cultura medievală se îmbogățesc, de exemplu, cu interesantele realizări ale arhitecturii și sculpturii din Cracovia[11]. Proiecția oferă material pentru a evidenția succese ale creației Poloniei prietene, în felul acesta elevii convingîndu-se că fiecare popor își aduce o contribuție originală la dezvoltarea tezaurului culturii mondiale. Se oferă însă și posibilitatea unei discuții asupra răspîndirii general-europene a Renașterii ; se compară operele artistice din diferite țări pentru a se desprinde unele elemente comune, influențe și particularități.

---

[6] V. I. Lenin, *Opere complete*, ed. a II-a, vol. 41, București, Editura politică, 1966, p. 304—305 ; Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate...*, vol. 6, București, Editura politică, 1972, p. 671.

[7] Aug. Deac, I. Ilincioiu, *Lenin și România*, Editura militară, 1970, p. 46—52 ; L. Ghergely, *Ceea ce Lenin considera „lucrul cel mai important"*, în „Scînteia tineretului", XXVI, S. II, 6474, 11 martie 1970, p. 1.

[8] T. Vîrlan, M. Perovici, *Mișcarea muncitorească din țara noastră la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Diapozitive*, București, „Animafilm", 1973, nr. 19.

[9] *Ibidem*, nr. 20.

[10] *Ibidem*, nr. 22 (Gazeta „Socialismul" salută victoria Revoluției din Octombrie), nr. 24 (Români acționînd în sprijinul cuceririlor acesteia) etc.

[11] Al. Gieysztor et al., *Tysjačeletie Pol'ši*, Varșava, „Polonija", 1964, p. 26—27 (Reduta din Cracovia, datînd din anul 1498), p. 33 (Altar realizat în 1477—1489), p. 34—35 (Curtea castelului Wawel, 1507—1536), p. 37 (Turn al catedrei Wawel, 1517—1533), p. 38—39 (Salonul ambasadorilor „Sub capete" în castelul Wawel, mijlocul secolului al XVI-lea).

Cele schițate anterior nu constituie, desigur, decît cîteva elemente ale temei abordate, de altfel foarte complexă. Ni se pare deci firesc a încheia meditația asupra acesteia prin enumerarea principalelor căi și mijloace pe care le folosim în prezent și intenționăm a le utiliza și în perioada următoare în vederea optimizării muncii noastre educative în general și a celei de educație politico-ideologică a tinerei generații în speță :

1. Primordialitatea aspectului ideatic, de unde rezultă că sarcinile cele mai importante ale profesorilor de istorie rezidă în a contribui la crearea la elevi a unor convingeri comuniste ferme [12], a unor solide cunoștințe asupra celor mai importante realizări — receptate în spirit critic — ale istoriei civilizației și culturii propriei țări și umanității în ansamblu, la formarea lor ca militanți pentru linia politică a P.C.R.

2. Calitatea cabinetului de istorie (de științe sociale) și a mijloacelor audio-vizuale moderne de furnizori ai unor posibilități superioare de lucru, ceea ce impune profesorilor de istorie să le cunoască perfect, să elaboreze și să experimenteze noi modalități didactice de eficiență superioară. Altfel spus — să se străduiască pentru transformarea posibilităților în realități. Sînt, desigur, încă multe de făcut și în direcția îmbogățirii și perfecționării dotării.

3. Necesitățile axării în tot mai mare măsură pe elevi a lecției și altor activități, de unde necesitatea transferului de eforturi de la profesor la elev, adică *creșterea valorii muncii independente a elevului* și potențarea rolului dascălului de organizator al studiului istoriei.

4. Importanța problematizării și descoperirii ca modalități decisive de progresare mai rapidă a procesului formării elevilor și studenților, ele avînd totodată — în perspectiva următorului deceniu, în domeniul istoriei și altor științe sociale — cele mai mari șanse de largă aplicare [13]. Rămîn însă valabile cunoscutele concluzii ale metodicii studierii istoriei, referitoare la necesitatea de a nu absolutiza anumite modalități de lucru, ci de a folosi toate metodele și procedeele didactice, atenția noastră oprindu-se continuu la expresiile plastice ale istoriei, la influența studiului școlar al istoriei asupra unor asemenea procese psihice ca reprezentările, imaginația, sentimentele [14].

5. Valoarea fundamentală a experienței metodice, acumulate de generațiile precedente de profesori în predarea cunoștințelor istorice, ceea ce ne obligă să cunoaștem valorile trecutului în amintitul domeniu, să le aplicăm în chip creator, în funcție de actualele condiții de lucru, și să integrăm elementele metodice moderne — în chip sistematic și organic — în zestrea moștenită de la înaintași.

6. Amploarea mutațiilor, petrecute în etapa actuală în munca profesorului de istorie, se conturează și prin creșterea în mod însemnat a complexității și volumului eforturilor, necesitate de munca în condițiile cabinetului (mutațiile sînt însă și mai importante în cazul reorganizării întregului proces de învățămînt exclusiv pe laboratoare, cabinete și ateliere), de unde trebuința atragerii tot mai largi a copiilor, adolescenților și tinerilor la pregătirea și desfășurarea tuturor activităților, ceea ce impune *o strînsă colaborare cu organizațiile de pionieri și U.T.C.* Dacă adăugăm și faptul că misiunea cabinetului de istorie (de științe sociale) nu se limitează la activitatea didactică, rolul său în cadrul sistemului muncii politice în școală crescînd evident, apare limpede obligativitatea îndrumării activității lui de către organizația de partid, obligativitatea creșterii rolului conducător al acesteia în întreaga muncă a fiecărei unități de învățămînt în vederea sporirii substanțiale a eficienței eforturilor noastre.

---

[12] Cf. și Anatolie Chircev, *Educația moral-politică a tineretului școlar*, E.D.P., București, 1974, p. 36—52.

[13] Cf. și T. Căliman, *Învățămînt, inteligență, problematizare...*, E.D.P., București, 1975, p. 8—9.

[14] Cf. și raportul lui N. P. Kuzin la consfătuirea organizată de Prezidiumul Acad. de Științe Pedagogice a U.R.S.S. (P. B. Vendrovskaja, *V Prezidiume A.P.N. S.S.S.R.*, în „Prepodavanie istorii v skole", Moskva, nr. 5, 1974, p. 20—21).

MODALITĂȚI DE ACTIVITATE DIFERENȚIATĂ CU ELEVII LA LIMBA ROMÂNĂ

Prof. ADRIAN COSTACHE

În eforturile actuale ale școlii pentru creșterea eficienței învățării, activitatea diferențiată este o componentă organică a procesului instructiv-educativ cotidian și de perspectivă ; aceasta izvorăște în chip necesar și implicit din natura structurii psihofizice a elevului ce se dobîndește prin naștere, este unică și se află în continuă devenire.

Este absolut cert că, potențial, fiecare lecție poate deveni mai eficientă oriunde și în oricare moment al desfășurării ei — rămînînd sub semnul întrebării doar cîte „investiții", cîte căutări se fac în acest sens — așa cum este la fel de sigur că modalitățile importante ale perfecționării învățării (în sensul diferențierii sale) trebuie căutate în primul rînd în acele 50 de minute acordate orei și numai apoi în formele extraclasă — consultații, meditații — forme ce se dovedesc utile nu prin ele însele, ci numai în măsura în care reflectă realități școlare concrete, evitîndu-se astfel supraîncărcarea elevilor.

Sarcina școlii de a forma o generație dinamică, cu un dezvoltat spirit creator presupune o educație prin diferențiere (nu prin uniformizare), fiindcă numai în acest mod se pot forma personalități umane capabile să creeze valorile materiale și spirituale specifice societății socialiste multilateral dezvoltate ; și această sarcină este *motivația socială majoră* care cere educatorului să... educe diferențiat. Mai observăm în același timp că a lucra diferențiat, a individualiza este o cerință ce nu se poate soluționa numai prin măsuri organizatorice : reduceri de efective, organizarea de clase omogene etc. (În acest sens recentul Studiu al Ministerului Educației și Învățămîntului preconizează pentru anul școlar viitor reduceri de efective). Trebuie să admitem că, chiar în actualele condiții de efective și clase, activitățile diferențiate cu elevii nu cunosc extinderea cuvenită iar modalitățile concrete de lucru nu sînt folosite sistematic perioade mai îndelungate de timp pentru a se putea evalua valoarea lor reală. Motivele acestei stări de lucruri fac adesea obiectul discuțiilor din consiliile profesorale, comisiile metodice, consfătuiri și alte forme ale pregătirii cadrelor didactice. Încercînd de fapt să prezentăm cîteva dintre condițiile minime ale unei activități diferențiate cu elevii, enunțăm în subtext și motivele pentru care individualizarea învățării se dovedește uneori insuficientă, cu efect negativ asupra rezultatelor școlare. Astfel, sîntem de părere că una din primele condiții o constituie *abordarea lecției tradiționale prin perspectiva unei restructurări a momentelor ei obișnuite* (în sensul în care vom exemplifica ceva mai jos). Această restructurare are efecte mai ales asupra *modului de verificare* și *notare* a elevilor, urmînd ca dobîndirea de noi cunoștințe să parcurgă de regulă aceeași cale. Urmează — tot ca o condiție — *existența unor manuale potrivite cu intențiile noastre de individualizare a învățării*, cu teme variate pe *nivele de cunoștințe* dar și pe *nivele intelectuale*. (Actualele manuale de limba română se apropie în chip simțitor de aceste cerințe.) Creșterea importantă a exercițiilor care utilizează *limbajul scris* și o atitudine *variabilă* și *dinamică* a profesorului (ceea ce implică o sporire a timpului dedicat propriei pregătiri) sînt alte două condiții, între altele, care facilitează o activitate diferențiată eficientă cu elevii.

Debutul propriu-zis al activității cu clasa îl constituie cunoașterea cît mai precisă (prin lucrări scrise, analiza caietelor de teme, testarea elevilor pe baza unor întrebări-tip) a „stratificării" nivelelor de cunoștințe ale elevilor și împărțirea lor în trei grupe după criteriul nivel de cunoștințe (sau așa-zisele grupe neomogene). De altfel, împărțirea clasei pe grupe de nivel de cunoștințe ni se pare cea mai accesibilă cadrelor didactice, pe de o parte, iar pe de altă parte cea în

care progresul poate fi mai repede și mai evident constatat, fiindcă adesea conștiinciozitatea, voința, hotărîrea de a munci, condițiile stimulative învățării, toate acestea se dovedesc a avea un rol însemnat în obținerea de performanțe școlare, dincolo de nivelul intelectual al elevilor. Desigur, împărțirea clasei în trei grupe nu rezolvă definitiv problema diferențierii, pînă la a lucra individual, dar se fac pași serioși înainte către realizarea unor microgrupuri. În acest moment profesorul poate face apel la unele idei despre teoria grupurilor școlare care arată că grupurile se comportă ca niște organisme naturale (vezi „Teoria grupurilor școlare" de N. Radu, V. Martin, A. Predescu) în cadrul cărora mai devreme sau mai tîrziu vor apărea acei „lideri" cu rezultate mai bune la învățătură decît ceilalți. Matematic vorbind, dacă admitem că într-o clasă de 31 de elevi 10 au un nivel de cunoștințe scăzut, iar aceștia vor forma un microgrup cu sarcini diferite, adesea, decît ceilalți, atunci în mod aproape natural — dar nu numai atît, ci și ca efect al activității profesorului — 2—3 dintre membrii microgrupului se vor ridica la nivelul celor care fac parte din grupa a doua (grupa medie). În același mod trebuie considerate și posibilitățile virtuale și apoi reale de comportare a „liderilor" din grupa a II-a, scăzînd deci în mod absolut numărul elevilor slabi și crescînd numărul elevilor foarte buni (precizăm că aceste observații nu sînt simple supoziții, fiindcă lucrînd în acest mod cu o clasă a V-a de la Școala generală nr. 1 din comuna Ciorogîrla, jud. Ilfov de la începutul anului școlar am reușit ca pe acest trimestru să „transfer" 2 elevi de la grupa slabă la cea bună și 1 elev la grupa foarte bună (un sprijin substanțial ne-a oferit în această acțiune și familiile elevilor, informate de noi din timp despre perspectivele „intelectuale" ale elevilor în cauză)... Împărțirea clasei în trei grupe îi dă profesorului, în afara posibilităților de a realiza aceste „transferuri", și o imagine mai clară despre statutul fiecărui elev, ajutîndu-l efectiv, — prin așezarea în bănci — la organizarea activității.

Dar iată în continuare un exemplu de activitate cu asemenea grupe de elevi la clasa a V-a la citire. Vom exemplifica printr-o oră de citire, considerînd că la gramatică posibilitățile unei activități independente sînt mai mari (ca și la matematică), și de regulă sînt mai cunoscute profesorilor. Lecția începe ca și o lecție tradițională prin verificarea temelor pentru acasă. Se pornește de la premisa — confirmată în activitatea noastră — (este vorba de trei categorii de teme, fiecare grupă avînd alte teme) că nu există cazuri de nerezolvări. Din acest motiv, verificarea temei nu are în primul rînd ca obiectiv *exactitatea conținutului* (el fiind realizat grație accesibilității totale pentru fiecare grupă de elevi a tipurilor de exerciții) ci *varietatea* răspunsurilor, *compararea* răspunsurilor, relevarea lucrurilor deosebite, *originale*. Temele date (la ora la care vrem să ne referim) fac parte din lecția *„În Vrancea"* — fragment din „România pitorească" de Al. Vlahuță. Grupa I a avut de efectuat exercițiul nr. 3, p. 65 — *„Ce însușiri ale domnitorului se desprind din legendă ?"* ; grupa nr. II a avut exercițiul 2, p. 65 — *„Povestiți legenda Vrîncioaiei"*, iar grupa III un exercițiu formulat de profesor — *„Copiați fragmentul care prezintă dialogul dintre Ștefan și „baba văduvă"*...

Verificarea temelor (sau „discutarea" lor — termenul de „discutare" ni se pare mai potrivit) se face pe grupe, începînd cu grupa I, nu înainte însă de a se da grupelor II și III teme independente de lucrat în scris în clasă. Astfel, grupa II lucrează exercițiul nr. 5, pag. 65 — *„Arătați ce sentimente stăpînesc sufletul Vrîncioaiei cînd îi spune lui Ștefan : „Am șapte feciori... mi-s dragi ca lumina ochilor... ai tăi sînt, Doamne !"* iar grupa III va efectua tema nr. 2, adică exact tema pe care a efectuat-o acasă grupa nr. II (Rațiunea unei asemenea teme mai „dificile" se explică prin faptul că de regulă elevii muncesc mai atent și cu mai multă răspundere sub supravegherea profesorului și cu performanțe sensibil mai mari decît acasă). Nu ne așteptăm ca grupa nr. III să rezolve în totalitate — adică toți elevii — sarcina avută.

„Discutarea" temei de la grupa I fiind terminată, ea primește ca sarcină efectuarea exercițiului nr. 2, p. 66 — *„Explicați înțelesul următoarelor construcții și formați cu ele, în scris, propoziții sau fraze : șerpuirile apelor, frînturi de codru, fuioare de nori, pe la aprinsul stelelor"*. În acest timp se realizează și „discutarea" temei pe care a avut-o grupa a II-a de rezolvat acasă, iar grupa a III-a de efectuat în clasă. Tema de la grupa a III-a — respectiv copierea dialogului — nu

necesită o verificare specială, la această grupă caietele fiind verificate săptămînal și notate observațiile. Momentul următor al lecției este un moment în care limbajul *oral* predomină, rezolvîndu-se la tablă exercițiul efectuat de grupa nr. II în primele minute ale lecției și, fără a se mai scrie, celelalte întrebări și exerciții. Cu această ocazie, elevii de la grupa a III-a sînt puși să repete anumite răspunsuri selecționate de profesor din răspunsurile date de elevii cei mai buni. Uneori *aceștia elevi dictează ei înșiși*, pentru a fi notate de colegii lor, anumite răspunsuri. Nu lipsesc din acest moment al lecției citirile selective, mai ales dacă există (și în cazul nostru există) elevi cu dificultăți în parcurgerea *conștientă* a unui text *literar*.

În acest moment al lecției notăm și răspunsurile mai bune, ferindu-ne în general de a da note mici, obișnuindu-i pe elevi să vorbească, să încerce (și să greșească), fără teamă de sancțiune. (Notarea elevilor a fost făcută prin trei lucrări de control anunțat din timp și cuprinzînd absolut toată materia parcursă de la ultima lucrare de control, indiferent de trimestru.)

Etapa următoare a lecției constă în dobîndirea de noi cunoștințe : *familiarizarea cu textul „Sergentul" de V. Alecsandri.* Sintetic, această etapă decurge după cum urmează : *citirea textului de către profesor, citirea textului de către 2—3 elevi, citirea individuală a textului* (și independentă) *și scoaterea cuvintelor și expresiilor neînțelese, explicarea acestora, citirea selectivă la cererea profesorului* — („Căutați versurile în care este descris sergentul ; găsiți versurile ce exprimă dorul său de casă etc..."), și în sfîrșit exercițiu independent după cum urmează : grupa I va face exercițiul 3, p. 68 — *„Explicați de ce un regiment întreg din oștirea rusească „salută cu onor" pe sergentul erou ?"* — grupa nr. II exercițiul nr. 1, p. 68 — *„La ce eveniment istoric se referă versurile de mai sus ?"* — iar grupa nr. III : — *„Copiați versurile în care poetul vorbește despre ochii sergentului"*...

Tema pentru acasă constă din : grupa I exercițiul nr. 2, p. 68 — *„Descrieți înfățișarea sergentului ce se întorcea din război, folosindu-vă de versuri ;* grupa a II-a — *„Ce trăsătură de caracter exprimă cuvintele subliniate din versurile : „Știu eu... cică* drept plată că am luat eu steagul redutei" — (ex. 5, p. 69) iar grupa a III-a *„Ce cuvinte și expresii din vorbirea poporului sînt folosite în poezie ?"*

Recapitulînd, se poate observa că cele trei momente ale lecției pot fi traduse astfel, prima etapă este o etapă a *diferențierii* și *individualizării* la nivel de *microgrup*. A doua etapă s-ar putea traduce prin *diferențiere la nivel de grup*, iar ultima etapă înseamnă în principal *activitate nediferențiată* la nivel de grupa a II-a, completată cu *activitate diferențiată* la nivel de microgrup.

Rezultatele obținute pînă în prezent ne îndreptățesc să credem că se poate vorbi de un progres vizibil. Utilizarea cu precădere a limbajului scris asigură o individualizare cvasigenerală mai în toate momentele lecției. O apreciere mai exactă însă nu va putea fi formulată totuși înainte de folosirea acestui sistem de lucru pe o durată mai mare de timp.

INFLUENȚA SUCCESULUI ȘI A INSUCCESULUI ASUPRA NIVELULUI DE ASPIRAȚIE AL ELEVILOR

Lector univ. ELENA POTORAC

Pentru a surprinde unele aspecte referitoare la influența succesului și a insuccesului asupra nivelului de aspirație al elevilor de vîrstă școlară mijlocie și mare, puțin abordate în literatura de specialitate, am utilizat două variante ale unor probe de performanță. Sarcina experimentală cuprindea serii de calcule simple aritmetice, cu grade variate de dificultate. În funcție de combinarea și

alternanța gradelor de dificultate, am stabilit cele două variante ale experimentului : în timp ce în varianta A gradul de dificultate a materialului a crescut treptat, în varianta B acesta a scăzut progresiv. Timpul rezervat pentru fiecare probă a fost de 5 minute (35 de minute pentru cele șapte probe). După epuizarea timpului rezervat fiecărei probe (5'), li s-a cerut subiecților să noteze numărul scăderilor pe care le-au rezolvat (nivelul de performanță) și numărul celor pe care credeau că le vor rezolva în proba următoare (estimarea nivelului performanței viitoare). Valorile medii ale nivelului de aspirație (A) și performanță (P) sînt prezentate în tabelul nr. 1 (exprimate în număr de scăderi).

Tabelul nr. 1

Varianta	Subiecți		Numărul de ordine al probei													
	Vîrsta școlară	Nr.	I	II		III		IV		V		VI		VII		VIII
			P_1	A_1	P_2	A_2	P_3	A_3	P_4	A_4	P_5	A_5	P_6	A_6	P_7	A_7
A	mijlocie	38	29	34	30	34	31,5	33,5	27	30	24	26	20,5	22	16	17
	mare	35	35	38	36,5	39	38	40	34	30	32	33	29,5	30	27	27,5
B	mijlocie	39	17	22	18	22,5	19,5	22	24	25	27	30	31	35	35	39
	mare	35	22	25,5	24,5	27	26	28	20	32	35	37	38	41	42	45

Acesta cuprinde scorurile de performanță ale celor șapte probe (P_1—P_7) și estimările pentru proba următoare (A_1—A_7). Pentru a înlesni analiza datelor din acest tabel, vom prezenta și interpreta succesiv rezultatele celor două variante ale experimentului.

VARIANTA A a urmărit să sondeze reacțiile subiecților la eșecul repetat. În cadrul ei s-a creat un insucces indus experimental, și anume : după primele trei probe ce conțineau scăderi cu un grad redus de dificultate se creau, în următoarele patru probe, condițiile unui insucces continuu prin introducerea unor probe ce cuprindeau scăderi din ce în ce mai grele. Imaginea grafică a evoluției nivelului de aspirație și a nivelului de performanță este redată în fig. 1. Din această figură se observă că atît nivelul aspirației, cît și nivelul performanței reflectă sporirea dificultății sarcinii, valorile lor scăzînd treptat de-a lungul celor patru încercări luate în considerare (ultimele patru probe). Dar, deși este determinată de scăderea performanțelor, modificarea nivelului de aspirație nu reflectă în mod fidel acest proces. Aspirația coboară într-o măsură mai mică decît performanța, astfel încît rămîne un decalaj între aceste două variabile. Faptul că nivelul performanței scade în primul rînd și abia după aceea, și într-o măsură mai mică,

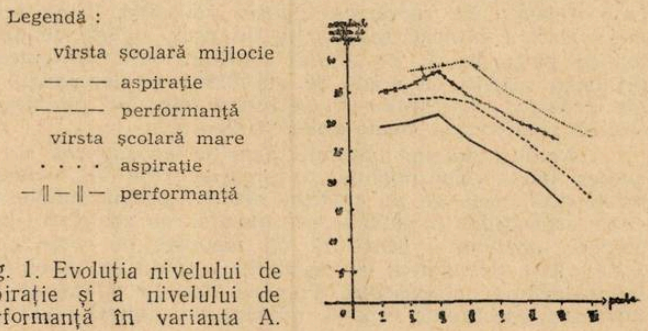


Fig. 1. Evoluția nivelului de aspirație și a nivelului de performanță în varianta A.

coboară şi nivelul aspiraţiei indică tendinţa omului de a manifesta o oarecare inerţie în reflectarea pe planul aspiraţiei a dificultăţii sarcinii, de a manifesta o rezistenţă în acceptarea scăderilor de performanţă care sînt considerate drept eşecuri. Această tendinţă se remarcă atunci cînd situaţia este privită în ansamblu, la scară statistică. La o privire analitică, direcţiile de mişcare ale nivelului aspiraţiei, în raport cu nivelul performanţei, se îndreaptă în triplu sens, generînd trei categorii mai bine conturate de reacţii ale subiecţilor la eşecul repetat, aşa după cum sînt prezentate mai jos.

Prima categorie cuprinde subiecţii la care aspiraţia a avut un caracter descendent în toate sau în majoritatea probelor cu eşec indus experimental. În această categorie se includ 45% din totalul subiecţilor cuprinşi în varianta A. Conduita acestora denotă o reflectare corectă a factorilor obiectivi : pe măsură ce scade performanţa — consecinţă inerentă a creşterii progresive a dificultăţii — scade şi aspiraţia. Trebuie să semnalăm că scăderea nivelului apsiraţiei nu se produce uniform la toţi subiecţii : unii scad aspiraţia după primul eşec, alţii abia după al doilea, adică după confruntarea repetată cu eşecul.

A doua categorie (39%) include subiecţii la care, în ciuda scăderii treptate a performanţei, nivelul aspiraţiei este stabilit mai sus de nivelul performanţei precedente. La unii subiecţi această atitudine denotă manifestarea unei rezistenţe interioare faţă de eşec ; la alţii ea se datoreşte unei corecte capacităţi de autoapreciere, pe care nu o influenţează eşecul indus experimental, în timp ce la alţii creşterea aspiraţiei după insucces nu este nici efectul rezistenţei faţă de eşec, nici al încrederii în capacităţile proprii, ci doar consecinţa instabilităţii performanţei.

A treia categorie (16%) cuprinde subiecţii la care aspiraţia este fixată, în toate probele efectuate în condiţii de eşec, la nivelul performanţei precedente. Menţinerea nivelului aspiraţiei la nivelul performanţei poate avea semnificaţia acceptării eşecului, dovedind totodată şi o atitudine de prudenţă.

Aceste trei categorii de reacţii ale subiecţilor reprezintă liniile mari de mişcare ale nivelului de aspiraţie după eşecul repetat. Reacţiile individuale sînt însă mult mai variate, valenţa eşecului fiind foarte complicată şi efectele nereuşitei asupra nivelului de aspiraţie sînt foarte diferite. Unii subiecţi îşi modifică imediat ţelurile lor după cum realizarea precedentă a atins sau nu scopul, alţii ţin cu tenacitate la ţelurile înalte şi cu toată nereuşita nu cedează, alţii menţin acelaşi scop, persistă în încercările lor ca să-l atingă şi numai după nereuşite repetate se conving că scopul lor este inaccesibil şi-l vor scădea. Diferenţe individuale apar şi în legătură cu dinamica schimbării scopurilor : unii subiecţi schimbă scopurile lor dintr-o dată şi cu paşi mari, alţii cu paşi mici şi precauţi.

Datele comparative privind evoluţia nivelului de aspiraţie în condiţiile variantei A relevă şi evidente particularităţi de vîrstă. Elevii de vîrstă şcolară mare sînt mai realişti asupra capacităţii lor, îşi cunosc mai bine posibilităţile şi de aceea acţionează mai adecvat, chiar în condiţiile confruntării cu sporirea gradului de dificultate a sarcinii. Experienţa mai bogată a eşecurilor şi succeselor anterioare exercită la şcolarii mari o acţiune mai adecvată de control şi reglare a aspiraţiei, contribuind la o mai bună echilibrare a nivelului de aspiraţie.

VARIANTA B a urmărit să surprindă unele reacţii ale subiecţilor la succesul repetat. Ea reprezintă opusul variantei A, în sensul că după primele trei probe care conţineau scăderi cu un grad ridicat de dificultate se crea, în următoarele patru probe, un succes continuu prin introducerea unor încercări ce cuprindeau scăderi cu grade de dificultate în descreştere progresivă. Valorile medii ale evoluţiei aspiraţiilor şi performanţelor pe parcursul probelor sînt notate în tabelul prezentat şi redate grafic în figura 2.

Analiza datelor obţinute duce la constatarea că, pe parcursul probelor cu succes indus experimental (încercările IV—VII), subiecţii s-au aşteptat la mai puţin decît ceea ce au realizat efectiv, performanţele depăşind aspiraţiile. Depăşirea aspiraţiilor a generat sentimentul de realizare, de succes, iar această stare afectivă pozitivă a constituit un fenomen de întărire pozitivă : succesul repetat a dezvoltat încrederea, iar repetarea sarcinii încununate de succes a mărit curajul în previziune, în aspiraţii, a sporit dorinţa de autodepăşire. În felul acesta, sub influenţa succesului repetat, nivelul de aspiraţie şi nivelul de performanţă, pe

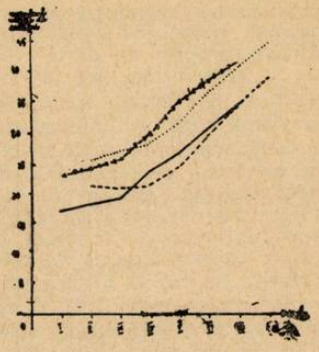


Fig. 2. Evoluţia nivelului de aspiraţie şi a nivelului de performanţă în varianta B.

baza relaţiilor reciproce existente între ele, au evoluat într-o traiectorie mereu ascendentă, tinzînd către maximum posibil. Fără a insista asupra grupelor ce s-au conturat în cadrul acestei variante, ne vom rezuma să le amintim pe scurt.

Grupul majoritar (83%) este format din subiecţii la care nivelul aspiraţiei a crescut faţă de nivelul performanţei precedente. El include subiecţii la care încrederea în forţele proprii şi tendinţa de autodepăşire cresc puternic sub influenţa succesului repetat. Un alt grup, reprezentînd 9% din totalul subiecţilor, a menţinut nivelul aspiraţiei la nivelul performanţei în majoritatea probelor, dovedind o insuficientă încredere în posibilităţile lor, absenţa tendinţei de autodepăşire, ori chiar apatie în întrecerea cu ei înşişi şi cu cei din jur. În sfîrşit, la 8% din numărul subiecţilor s-a înregistrat o linie descendentă a nivelului de aspiraţie faţă de nivelul performanţei, în majoritatea probelor şi în special la ultimele încercări, semn probabil al unei atitudini de comoditate, al lipsei de perspectivă sau al unei stări de oboseală pricinuită de atmosfera încordată a competiţiei.

Creşterea substanţială a mediilor nivelului de performanţă şi ale nivelului de aspiraţie pe parcursul probelor date în condiţii de succes continuu pune în evidenţă influenţa stimulatoare a succesului asupra subiecţilor de ambele vîrste şcolare. Această influenţă este totuşi mai marcată la elevii de vîrstă şcolară mijlocie ; aceştia îi depăşesc pe şcolarii mari sub aspectul încrederii în forţele proprii, fixîndu-şi de la o încercare la alta predicţii tot mai ridicate faţă de performanţa anterioară.

Datele celor două variante ale experimentului relevă sensul în care rezultatele activităţii influenţează nivelul de aspiraţie. Ele arată că succesul duce, în general, la o ridicare a nivelului de aspiraţie, iar nereuşita, la o scădere. Nivelul aspiraţiei tinde să urmeze nivelul performanţei, dar răspunde mai repede la succese decît la nereuşite. Aceasta este demonstrată prin tendinţa mai mare de a ridica scopul după succes, decît de a-l coborî după nereuşită. Efectele nereuşitei asupra nivelului de aspiraţie sînt mai variate decît acelea ale succesului ; în timp ce succesul tinde să îndrume reacţiile subiecţilor mai ales spre ridicarea nivelului de aspiraţie, nereuşita imprimă mai multă variabilitate. În această lumină, reacţiile subiecţilor la succes ar fi mai uşor de prevăzut decît acelea care urmează eşecul.

Deşi, în general, succesul şi nereuşita influenţează nivelul de aspiraţie în sensul amintit mai sus, datele experimentului, ca şi observaţiile zilnice, demonstrează prezenţa unor multiple diferenţe individuale în privinţa gradului de urcare şi coborîre a aspiraţiei sub influenţa rezultatelor obţinute. Astfel, în timp ce la unii elevi succesul determină o urcare vertiginoasă a nivelului de aspiraţie, la alţii, *mai prudenţi, el creşte cu paşi mici. Acelaşi lucru se poate spune şi despre cobo*rîrea aspiraţiei. Aceste grade variate de mişcare a aspiraţiilor indică, în mare parte, moduri diferite de trăire a succesului sau eşecului : în timp ce pe unii elevi eşecul îi demobilizează, pe alţii îi stimulează pentru noi eforturi, sporite, iar pe alţii îi lasă indiferenţi ; la unii domină dorinţa de a obţine succesul, înfruntînd în acest scop toate riscurile, la alţii dorinţa de a evita eşecul. Modul diferit de trăire a rezultatelor obţinute în activitatea şcolară impune profesorului necesitatea

cunoașterii rezonanței afective a succesului și eșecului asupra elevilor săi, deoarece aceasta poate influența puternic atitudinea lor față de învățătură, încrederea în forțele proprii, tendința de a birui dificultățile sau de a ceda în fața lor etc.

În privința direcției de mișcare a nivelului de aspirație sub influența succesului și a eșecului, rezultatele experimentului pun în evidență trei categorii mai frecvent întîlnite ale corelației dintre aspirații și realizări : la unii elevi se constată o concordanță relativă între aspirații și realizări, dovedind o comportare adecvată la succes și nereușită ; la alții însă nivelul de aspirație se situează peste nivelul performanței, reacția lor la eșec nu este de coborîre a pretențiilor, ci de menținere sau chiar de ridicare ; în timp ce la alți elevi aspirațiile tind să se mențină sub performanțe, succesul în activitatea lor nu se soldează cu creșterea pretențiilor. Aceste direcții de mișcare a aspirațiilor, care indică în mare parte moduri diferite de trăire a succesului sau eșecului în activitate, se manifestă și în raporturile dintre aspirațiile și realizările școlare ale elevilor. Astfel, în afară de elevii care își apreciază corect forțele și își stabilesc țeluri la nivelul posibilităților, întîlnim adesea cazuri de supra sau subapreciere a forțelor, cazuri de dezacord între aspirații și capacități, prin stabilirea unor aspirații ce depășesc cu mult capacitățile, ori care sînt plasate mai jos decît posibilitățile, aspecte ce pot avea repercusiuni negative asupra atitudinii elevilor față de învățătură.

Elevii din prima grupă au aspirații mult mai înalte în comparație cu capacitățile, rezultatele la învățătură fiind inferioare celor spre care aspiră. La acești elevi posibilitățile reale (cunoștințele, priceperile, aptitudinile) nu pot face față nivelului înalt de aspirație. În virtutea aspirației care se rupe de realitate în astfel de situații, elevul pretinde mai mult decît oferă. Este cazul elevului căruia mereu i se pare că nu i s-a dat nota meritată, al elevului veșnic nemulțumit de nivelul la care i-au fost apreciate rezultatele muncii. Decalajul dintre aspirații și posibilități — dintre ceea ce vor și ceea ce pot — poate deveni o sursă de nemulțumire, de tensiune, ducînd uneori la relații încordate între elev și profesor și chiar între părinți și școală.

În opoziție cu conduita elevilor amintiți mai sus, la elevii din a doua categorie nivelul de aspirație se situează sub nivelul capacității lor. Dacă primii vor mai mult decît pot, aceștia din urmă *„pot* mai mult decît vor ; aspiră la *mai puțin* decît s-ar cuveni“ [1]. Nivelul de aspirație scăzut atrage după sine și scăderea performanței, deoarece determină o slabă mobilizare a forțelor, făcîndu-i pe elevi să se mulțumească cu rezultate minime. Atunci cînd elevul cu nivel de aspirație scăzut „simte ori presupune că a atins acest nivel, el are impresia că a îndeplinit datoria sa, că el știe tot, chiar dacă n-a depus decît o sforțare relativ slabă... Pentru un astfel de elev, a fi bine pregătit înseamnă a fi pregătit pentru un 5 sau 6. Aceasta este performanța sa personală“ [2]. Deci, avînd pretenții la limită, acești elevi sînt mulțumiți să obțină note minime, dar și efortul depus este minim. Ei ascund astfel riscul nefolosirii capacității și energiei lor reale și, în general, influența stimulatoare a succesului asupra lor este slabă.

În evitarea situațiilor de tipul celor prezentate mai sus, un rol important îl are sporirea gradului de realism al nivelului de aspirație. Acesta se poate obține, pe de o parte, prin estimarea obiectivă a capacității elevului, pentru a contribui astfel la stabilirea unei corelații cît mai juste între aspirațiile și posibilitățile lui reale, iar pe de altă parte, prin antrenarea sistematică a elevilor într-o cunoaștere de sine cît mai obiectivă, care să aibă drept efect ajustarea aspirațiilor la aptitudini și capacități și a acestora din urmă la aspirații.

Durata succesului și a eșecului are mare influență asupra nivelului aspirației. Nereușita repetată în activitatea școlară îl face pe elev să fie nesigur pe el, variabil în performanțe, anxios, plictisit, însoțit de sentimente de neadaptare. Toate acestea determină nemulțumire, scăderea încrederii în forțele proprii și, ca urmare, scăderea nivelului aspirației. Odată cu nivelul de aspirație scade în mod implicit și efortul concret de învingere a dificultăților, iar în plan mai larg are loc o

---

[1] A. Chircev, *Ce vrea, ce poate și ce trebuie să devină copilul ?*, „Educația pionierească“ nr. 10, 1963, p. 6.

[2] B. Zőrgő, Z. Tanu, *Le niveau d'aspiration et l'autoappreciation des connaissances chez les élèves*, Studia Universitatis Babeș-Bolyai, series psychologia-paedagogia, Cluj, 1970, p. 22.

modificare treptată a atitudinii generale a elevului față de munca respectivă, scad interesul și atracția față de aceasta, scade gradul de angajare. Succesul, dimpotrivă, duce de obicei la creșterea productivității muncii, prin stimularea aspirațiilor de autoperfecționare și a dorinței de a lucra mai bine, energizează efortul prin sporirea încrederii în sine, angajează, mărește interesul și atracția pentru activitate.

Datorită satisfacției cu care succesul se asociază, acesta are o influență deosebită asupra activității școlare. Succesul școlar și satisfacția școlară corelează pozitiv, influențîndu-se reciproc : elevul care muncește și este satisfăcut de condițiile în care se găsește, va face mai bine față cerințelor decît acela nemulțumit sau timorat. De aceea, elevii care sînt satisfăcuți de școală, de profesori, de aprecierile acestora sînt, de obicei, printre aceia care obțin și performanțe școlare superioare [3]. Succesul școlar dă naștere la trăiri afective pozitive, ce dinamizează și directivează conduita elevului spre obținerea unor performanțe școlare mai înalte. Implicațiile educaționale ale acestor aspecte sînt vădite. Fără ca sarcinile școlare să fie ușoare, este totuși necesar un procent rezonabil de experiențe de succes, pentru a susține interesul și efortul, pentru a mări încrederea elevilor în forțele proprii. De aceea, una din sarcinile educatorilor constă în îmbunătățirea factorilor obiectivi și subiectivi, care determină succesul în cursul activității instructiv-educative.

[3] D. Vrabie, *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, E.D.P., Buc., 1975, p. 152.

PREGĂTIREA ELEVILOR PREADOLESCENȚI ÎN VEDEREA FOLOSIRII EFICIENTE A BUGETULUI DE TIMP

Lector univ. ANDREI BARNA

Folosirea eficientă, economicoasă a timpului privește deopotrivă societatea și individul, deoarece de sănătatea, de inteligența și capacitatea creatoare a membrilor săi, de modul de întrebuințare a bugetului de timp al acestora depinde progresul omenirii, individului, întrucît dezvoltarea sa fizică, psihică, morală și în primul rînd rezultatele muncii acestuia depind de modul de folosire a timpului de lucru și de odihnă [1].

Pornind de la aceste considerații, am întreprins o cercetare în rîndul elevilor preadolescenți, ale cărei metodologie și rezultate parțiale le prezentăm în lucrarea de față. Cercetarea s-a desfășurat în anii 1972—1974 la două școli generale din municipiul Galați (școlile generale nr. 28 și nr. 12) la patru clase a VII-a și patru a VIII-a, cu un total de 279 subiecți. Ea a cuprins o etapă constatativă, prin care am urmărit cît de eficient folosesc elevii bugetul lor de timp și una experimentală, în cadrul căreia preadolescenții au fost pregătiți atît din punct de vedere psihologic, cît și metodic, pentru a-și organiza în mod rațional activitatea și de a folosi cu maximum de randament timpul de lucru și de odihnă.

[1] A. Vasilescu, *Timpul liber al elevului adolescent*, E.D.P., București, 1974.

Întrucît actele elevilor se desfăşoară ciclic în cadrul celor 24 de ore ale zilei sau în cadrul celor 168 de ore ale unei săptămîni [2], în experimentul constatativ am studiat modul de repartizare a timpului de către preadolescenţi pentru diferite trebuinţe într-un ciclu întreg. În acest scop, după o pregătire psihologică şi metodică corespunzătoare, elevii au fost puşi să înregistreze timp de 21 de zile toate activităţile desfăşurate într-un ciclu întreg, precum şi durata acestora.

Notările făcute de elevi au fost verificate zilnic. În cazul în care la un elev consumul de timp înregistrat la unele trebuinţe a diferit mult, într-un sens sau altul, de cel întîlnit la majoritatea preadolescenţilor, sau cînd aveam îndoieli asupra veridicităţii notării făcute, s-a cerut subiectului în cauză să dea explicaţii asupra activităţii desfăşurate. În scopul centralizării datelor, în vederea prelucrării lor, am întocmit o fişă de evidenţă a bugetului de timp pentru o săptămînă (vezi anexa nr. 1). Centralizarea datelor pe fişe s-a făcut chiar de către elevi sub îndrumarea cercetătorului. Fişele au fost apoi verificate de cercetător, urmărindu-se ca totalul consumurilor de timp trecute în cele şapte coloane care indicau zilele să însumeze 1 440 de minute, iar totalul consumurilor de timp săptămînal să fie egal cu 10 080 de minute.

Prin însumarea datelor din cele trei fişe de la rubrica „total minute pe săptămînă" şi împărţirea rezultatului la 21 de zile s-a obţinut consumul de timp pentru trebuinţa respectivă ce revine pe zi de elev cercetat. Compararea consumului mediu de timp efectiv, stabilit de către elevi pentru satisfacerea diferitelor trebuinţe cu consumul considerat necesar, stabilit pe baza recomandărilor făcute în literatura pedagogică [3], a evidenţiat o serie de deficienţe în folosirea bugetului de timp de către elevi. Ele constau mai ales în distribuirea neraţională a timpului pentru diferite activităţi, folosirea orelor nepotrivite pentru unele trebuinţe, consumul excesiv şi neeficient de timp pentru unele activităţi în detrimentul altora etc. De exemplu, pentru toate trebuinţele personale consumul necesar este de 11 ore şi 30 de minute, pe cînd cel stabilit efectiv este de 12 ore şi 13 minute ; pentru toaletă şi alte trebuinţe personale timpul necesar este de 40 de minute, pe cînd cel realizat este de 84 minute. S-a constatat de asemenea că timpul destinat activităţilor în afară de clasă este consumat mai ales pentru preocupările distractiv-recreative, cărora se acordă în medie 3 ore pe zi, pe cînd cele cu caracter ştiinţific, cu o valoare formativă mai pronunţată, totalizează abia 30 de minute.

Pornind de la constatările făcute, am organizat un sistem de măsuri educative menit să ducă atît la pregătirea psihologică, cît şi la cea metodico-practică a preadolescenţilor, în vederea organizării corespunzătoare a activităţii şi folosirii eficiente a timpului. În scopul trezirii şi dezvoltării interesului preadolescenţilor pentru folosirea eficientă a timpului, am exercitat asupra lor atît o influenţă directă prin îndemnuri, sfaturi, recomandări, cît şi prin mijloace indirecte, prezentîndu-le aspecte din viaţă şi laboratorul de creaţie al oamenilor de seamă (K. Marx, V. I. Lenin, Ch. Darwin, T. Maiorescu, L. Tolstoi, A. Vlaicu), din care se desprinde că rezultatele activităţii lor se datoresc nu numai talentului, ci în primul rînd muncii perseverente şi organizate, preocupări continue pentru întrebuinţarea superioară a timpului. Cu diferite prilejuri (adunări, serate, ore educative) elevii au fost familiarizaţi cu maxime, cugetări, proverbe care subliniază importanţa economisirii timpului şi a unei activităţi organizate. La clasele experimentale s-a organizat un ciclu de acţiuni educative pe tema folosirii raţionale a timpului. În acelaşi scop, s-a amenajat în fiecare clasă experimentală un panou sub forma gazetei de perete, prin intermediul căreia s-a făcut schimb de experienţă între elevi în unele probleme, cum ar fi organizarea adecvată a pregătirii lecţiilor, folosirea judicioasă a timpului liber, planificarea timpului pentru o zi liberă ş.a. În organizarea schimbului de experienţă s-a dovedit a fi deosebit de instructivă practica de a pune cîte doi elevi, care au aproximativ aceleaşi posibilităţi intelectuale, dar care datorită organizării diferite a activităţii nu au aceleaşi performanţe şcolare, să informeze clasa despre modul în care îşi împart timpul pentru diferite preocupări şcolare şi extraşcolare.

---

[2] I. Stoichiţă, *Utilizarea statisticii în cunoaşterea activităţii studenţilor şi îmbunătăţirea procesului de învăţămînt*, în vol. „Probleme de pedagogie ale învăţămîntului superior", ESDP, 1958.

[3] G. Bartoş ş.a., *Munca intelectuală*, Ed. Dacia, Cluj, 1971.

Numele _____

Prenumele _____

Școala _____ cl. _____

ANEXA nr. 1

FIȘA

de evidență a bugetului de timp

Săptămîna de la _____ pînă la _____

	Activitatea desfășurată	Timpul afectat activității (în minute)								
		L	M	M	J	V	S	D	Total minute săpt.	Media pe zi
I	a) somn									
	b) toaleta și alte trebuințe personale									
	c) timp pentru masă (dimineața, prînz, seara)									
	d) deplasarea pînă și de la școală									
	Total minute trebuințe personale (I)									
II	a) participare la lecții									
	b) consultații, meditații									
	c) pregătirea lecțiilor									
	Total minute activități școlare (II)									
III	a) lectura beletristică									
	b) lectura științifică									
	c) emisiuni (radio, TV) recreative									
	d) emisiuni științifice									
	e) spectacole									
	f) cercuri									
	g) act. gospodărească									
	h) sport, plimbări									
	i) act. obștească									
	j) alte activități recreative									
	k) instructive									
	Total minute activitate în afară de clasă (III)									
TOTAL minute I, II. III.										

În procesul informării preadolescenţii se conving că elevul care este mai organizat şi mai disciplinat în muncă, mai exigent faţă de sine, realizează mai mult şi că succesul în muncă depinde şi de organizarea judicioasă a activităţii şi de folosirea economicoasă a timpului.

Activităţile organizate în scopul dezvoltării interesului la elevi pentru folosirea cît mai eficientă a timpului au avut efectul dorit. În cadrul fiecărei clase experimentale elevii au manifestat un interes viu pentru activităţile desfăşurate, unii dintre ei cerînd lămuriri suplimentare cu privire la o mai bună organizare a activităţii lor şcolare şi extraşcolare. În acest fel s-au creat condiţii favorabile pentru familiarizarea preadolescenţilor cu procedee raţionale de organizare şi planificare a activităţii, care să le permită întrebuinţarea superioară a timpului.

Pentru a-i convinge pe elevi de deficienţele ce le au în modul de folosire a timpului, în cadrul unei acţiuni educative s-a analizat consumul de timp individual reflectat în caiete şi centralizat în fişele săptămînale. Atît caietele, cît şi fişele au fost în prealabil studiate de noi, făcîndu-se observaţiile cuvenite. Elevii au comparat consumul de timp individual cu cel considerat necesar pentru fiecare trebuinţă, oferit de noi sub forma unui tabel, ceea ce le-a permis să-şi cunoască deficienţele în folosirea bugetului de timp. Pornind de la aceste deficienţe şi în primul rînd de la cele cu caracter general, întîlnite la mai mulţi elevi, au fost elaborate reguli pentru folosirea eficientă a timpului, care au fost afişate în clasele experimentale. De asemenea, în funcţie de deficienţele individuale, fiecare elev a fost ajutat să-şi precizeze căile prin care să lupte pentru întrebuinţarea mai eficientă a timpului. În vederea sprijinirii elevilor în respectarea obiectivelor pe care şi le-au propus, precum şi a regulilor elaborate în scopul economisirii timpului, s-a elaborat cu ajutorul lor, pe baza „Calendarului moral" a lui B. Franklin[4], un program care permitea consemnarea într-o formă grafică a succeselor şi insuccesele-lor înregistrate în folosirea eficientă a timpului[5].

În ansamblul sistemului de măsuri instructiv-educative am acordat o atenţie deosebită organizării adecvate a activităţii şcolare a elevilor. În cadrul acţiunilor educative ei au fost familiarizaţi cu o serie de procedee raţionale de a învăţa. Pe baza unor exemple concrete li s-a arătat cum să înveţe un material teoretic, să descifreze scheme şi desene, să răspundă la întrebări, cum să procedeze cînd întîlnesc probleme neclare, cum să îmbine studiul manualului şi al notiţelor, să efectueze autocontrolul în procesul învăţării. S-au făcut exerciţii speciale cu elevii, pentru a-i deprinde să descifreze un text cu caracter literar şi ştiinţific, să elaboreze planuri de idei, să folosească literatura de referinţă.

Pentru a-i obişnui pe elevi cu activitatea intelectuală ritmică şi organizată, am alcătuit cu fiecare clasă în parte un orar săptămînal special care, spre deosebire de cel obişnuit, indica lecţii pentru care elevul trebuia să se pregătească în ziua respectivă. Acest orar reflectă într-o formă grafică zilele mai încărcate şi cele mai puţin încărcate. El permite elevului să-şi facă repartizarea judicioasă a temelor pentru întreaga săptămînă şi înlăturarea practicii de a-şi pregăti lecţiile numai în preziua verificării lor. În acelaşi timp, programul amintit ajută pe elevi în găsirea zilelor şi orelor potrivite pentru efectuarea temelor date pe termen lung, precum şi pentru diferite preocupări în afară de clasă.

O deosebită atenţie s-a acordat creării condiţiilor necesare aplicării în practică de către elevi a acţiunilor educative întreprinse. Au fost luate măsuri în vederea organizării eficiente a întregii activităţi desfăşurate în şcoală, asigurîndu-se astfel economisirea timpului elevilor. De asemenea, prin desfăşurarea muncii educative cu familia, s-a asigurat ajutorul preadolescenţilor din partea membrilor acesteia atît în elaborarea unor programe de activitate adecvate, cît şi în crearea condiţiilor necesare pentru respectarea lor.

La terminarea experimentului s-a făcut din nou înregistrarea timpului consumat de elevi pentru diferite trebuinţe, folosindu-se aceeaşi metodică din pre-test. Redăm în tabelul de mai jos consumul mediu de timp/elev pe zi (în ore şi minute) pentru cele trei mari categorii de trebuinţe înregistrat înainte şi după experiment :

---

[4] Benjamin Franklin, *Autobiografie* (traducere din limba engleză), Fundaţia regală pentru literatură şi artă, Bucureşti, 1942.

[5] N. Barna, *Îndrumarea autoeducaţiei preadolescenţilor*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1969.

Perioada de comparație	Trebuințe personale	Activitatea școlară	Activitatea în afară de clasă	Total
pre-test	11,56	7,30	4,35	24
post-test	11,03	7,58	4,59	24

Din tabel rezultă că în post-test consumul mediu de timp pentru trebuințe personale a scăzut cu 53 de minute, în schimb a crescut timpul destinat activităților școlare (cu 28 de minute și al celor extrașcolare cu 24 minute). Surplusul de timp destinat activității școlare a fost utilizat mai ales în scopul completării cunoștințelor la obiectele preferate prin folosirea surselor suplimentare. Activitatea extrașcolară a devenit mai bogată, mai variată și mai ritmică. Cea mai mare parte a timpului destinat acestei activități a fost consacrat preocupărilor cu un pronunțat caracter formativ. Astfel, deși a scăzut considerabil timpul petrecut în fața micului ecran (de la 108 la 75 minute), a crescut numărul emisiunilor științifice vizionate de elevi. La majoritatea preadolescenților (54%) s-a constatat tendința de a-și planifica activitatea școlară și extrașcolară.

Din sondajul efectuat pe parcursul cercetării, cît și la încheierea acestuia, asupra opiniei unor agenți educativi (diriginți, profesori, părinți) și a subiecților cercetați, se desprinde concluzia că experimentul organizat a avut o rezonanță pozitivă asupra preadolescenților sub multiple aspecte. Activitatea școlară și extrașcolară a majorității elevilor a devenit mai sistematică și mai organizată, s-a schimbat atitudinea lor față de sarcinile școlare și cele în afară de clasă, au crescut performanțele lor școlare. În același timp, au dispărut stările de încordare și de nervozitate în procesul învățării, manifestate la numeroși elevi înainte de experiment. Deși activitatea școlară și extrașcolară a elevilor a devenit mai bogată și mai variată, pentru mulți dintre ei a încetat să mai fie un veșnic adversar, ceea ce dovedește că organizarea rațională a activității și folosirea eficientă a timpului se învață, se educă și se autoeducă.

EVALUAREA PROCESELOR DE CUNOAȘTERE ALE ELEVILOR. RANDAMENTUL ȘCOLAR. REZULTATELE UNOR TESTE PSIHOLOGICE

Psiholog A. ȘINCA, dr. doc. A. ANTAL *

Pentru cunoașterea mai largă a personalității școlarului, în contextul răspîndirii și avantajelor metodei testelor, chestionarele, observația și evaluarea (metode cu o pronunțată latură calitativă) își păstrează valoarea, cu ajutorul lor obținîndu-se, de multe ori, date cu o validitate deosebit de ridicată. Avînd un conținut viu, concret și fiind ușor de aplicat, metoda evaluării, de exemplu, este utilă în

* Asistența tehnică : O. Popescu.

mediul şcolar, datele fiind valorificate în aprecierea dezvoltării şi sănătăţii elevilor, în vederea orientării şi consilierii şcolare şi profesionale, pentru adoptarea unor metode didactice şi educative relativ individualizate, pentru validarea altor măsurători etc. Ea a fost larg folosită de unul din noi în numeroase studii anterioare (vezi 2, 3, 4). Evaluarea este, de fapt, o consecinţă şi o sistematizare a observaţiei. După Allport, ea este o „apreciere formală şi distinctă a uneia sau mai multor însuşiri precise ale unei persoane, făcută pe baza cunoaşterii ei directe" (1, p. 435).

Fără a pierde din vedere necesitatea examinării rolului *aspectelor dinamice şi formale* (motivaţie şi temperament) în conturarea reuşitei şcolare, lucrarea de faţă a urmărit concordanţa dintre evaluarea de către profesorii diriginţi a proceselor şi activităţilor cognitive ale elevilor şi reuşita lor la o baterie de teste cu presupusă valoare diagnostică. Cu alte cuvinte, întrebarea a fost dacă evaluarea şi testul acoperă sau nu aceeaşi variabilă psihică şi cu ce precizie. În al doilea rînd, s-a încercat o validare externă a acestor date, prin corelarea lor cu performanţele şcolare. Prin examinarea a două grupe de vîrstă diferite (clasa a V-a şi a VIII-a) s-a tins la evidenţierea influenţei treptei psihogenetice asupra relaţiilor amintite, presupunînd o anumită deteriorare a acestora în pragul adolescenţei (15—16 ani).

Metoda de cercetare. Evaluările şi examinările psihologice au cuprins două eşantioane totalizînd 758 de elevi de ambele sexe, din clasele a V-a şi a VIII-a, din 12 localităţi urbane şi rurale. Pentru creşterea gradului de omogenitate, în loturi au fost incluşi doar elevi ai căror părinţi sînt agricultori sau muncitori (ne)calificaţi. Iniţial, profesorii diriginţi au fost solicitaţi să completeze un formular tip, evaluînd fiecare elev al clasei în funcţie de patru procese (percepţia, atenţia, memoria, înţelegerea) şi două activităţi cognitive (învăţarea şi gîndirea). Tehnica utilizată a fost *scara pe puncte*, cu notarea gradului de manifestare a trăsăturii (*slab, mijlociu, bun*). *Aceste calificative au fost convertite de noi în cote numerice* (0, 1, 2). Variabilele evaluate au fost definite sumar, într-o notă însoţitoare. Drept indicator al reuşitei şcolare am luat în considerare media generală a notelor trimestrului al doilea la obiectele teoretice.

Diagnosticul funcţiilor de cunoaştere a elevilor s-a făcut cu ajutorul a două probe de atenţie (T.P. — testul de atenţie concentrată Toulouse-Pièron, aspectul cantitativ şi aspectul calitativ — şi testul Praga, de atenţie distributivă), două probe de gîndire (testele I_2 şi I_3, din bateria G. Bontilă, 5) şi un test de memorie auditivă a cuvintelor (testul Rey, în A. Rey, *L'examen clinique en psychologie*, PUF, Paris, 1964). La clasa a V-a s-a utilizat şi testul *Goodenough* (DAM-desenul unui om) pentru aproximarea dezvoltării mintale generale şi la ambele eşantioane s-au mai folosit, orientativ, o probă „Tapping" şi una de punctare, de natură psihomotrică. Legătura între performanţe şi evaluări a fost stabilită cu ajutorul coeficientului de corelaţie „r" (Bravais-Pearson).

Prezentarea şi interpretarea rezultatelor. Corelaţiile între evaluările proceselor cognitive şi randamentul şcolar al elevilor sînt ridicate şi puternic semnificative ($p<0,01$) la ambele clase (tabelul I), avînd valori mai mari la clasa a V-a. Putem presupune că în evaluarea elevilor clasei a VIII-a e luat în considerare un număr mai bogat de trăsături (manifestate de-a lungul a mai multor ani) decît la clasa a V-a, unde predomină orientarea cu precădere după reuşita şcolară. De asemenea, la debutul adolescenţei se constată fluctuaţii întîmplătoare mai frecvente în performanţă, ceea ce determină un număr mai mare de neconcordanţe. Randamentul şcolar corelează cel mai puternic cu evaluarea nivelului calitativ al activităţii de învăţare.

Relaţia dintre reuşita şcolară şi performanţele la teste apare în general strînsă, cu excepţia probelor cu implicate psihomotrice (Tapping şi Punctare), coeficienţii de corelaţie variind între 0,10 şi 0,66 ($p<0,01$), (tabelul I). Deoarece notele şcolare sînt consecinţa aplicării unor criterii de apreciere cu un anumit caracter local, iar localităţile de proveniență ale subiecţilor sînt eterogene, presupunem că aceste corelaţii sînt de fapt mai ridicate în fiecare colectivitate de elevi în parte. Prin unificarea rezultatelor, elevii mai slabi la proba standardizată, dar notaţi bine la învăţătură (după „etalonul" local) sau invers, constituie grupurile care deteriorează corelaţia.

Evaluarea activităţii de gîndire are o poziţie relativ aparte, în felul în care a fost definită de noi şi tinde să constituie o apreciere a eficienţei şi flexibilităţii

mintale de ansamblu a elevului. Se constată o puternică coeziune internă a evaluărilor făcute, corelația cu evaluarea celorlalte procese de cunoaștere oscilînd în jurul valorii de 0,80 (tabelul I).

Totuși, acest fapt pare a fi mai mult consecința unui efect de halo, ce derivă din orientarea globală a profesorului după reușita școlară a elevului, deoarece corelația reușitei școlare cu testele este mai mare decît corelația evaluare-test. Factorul intelectual al randamentului școlar apare ca un element a cărui importanță nu trebuie supraestimată. Se consideră că acesta e necesar, dar insuficient, subliniindu-se importanța fundamentală a *factorului x* (vezi 8, 10), care subsumează „motivația", „atitudinea", „perseverența", în general variabile de personalitate cu un conținut diferit de la o treaptă psihogenetică la alta. Tocmai acești factori ai adaptării școlare „scapă" de obicei probelor de inteligență (7, p. 26).

Evaluarea celorlalte procese psihice corelează semnificativ ($p<0,01$), dar mai slab cu probele psihologice cu aceleași implicate, coeficienții oscilînd între 0,22 și 0,40 (testul Toulouse-Piéron, $r=0,54$ și 0,68 pentru clasa a V-a, tabelul II) pentru percepție, atenție, memorie, iar pentru gîndire și înțelegere între 0,44 și 0,60, ceea ce atestă validitatea și capacitatea discriminatoare mai bună a testelor de inteligență folosite și a testului TP.

Concluzii. Corelațiile ridicate între reușita școlară și evaluarea proceselor cognitive ale elevilor indică existența unor variabile comune ce stau la baza ambilor indicatori, dar caracterul omogen al corelațiilor consolidează presupunerea existenței unui important efect de halo derivat din eficiența școlară a celor evaluați. O influență asemănătoare apare și în cadrul relației dintre evaluarea activității de gîndire și aprecierea celorlalte procese. Pentru creșterea valorii diferențiale a scării de evaluare folosite apare necesară o detaliere a definițiilor, sau chiar completarea cu descrieri comportamentale concrete pentru fiecare treaptă a scării. Reușita școlară și reușita la testele folosite sînt condiționate de unii factori intelectuali, a căror intervenție nu este singulară și directă, ci mediată de aspectele emoțional-caracteriale ale personalității școlarului. Acest fapt apare mai evident la clasa a VIII-a, unde corelațiile test-randament școlar sînt mai slabe.

Legătura dintre evaluarea proceselor cognitive și rezultatele la teste cu aceleași implicate este de nivel mijlociu. Testele de *atenție* la clasa a V-a și *gîndire* la clasa a VIII-a par să aibă validitatea cea mai ridicată ($r\simeq0,60$). Efectul de halo e totuși prezent : inegali în performanțele la diferite teste, unii elevi sînt evaluați totuși omogen, în bloc, la diferitele procese și activități cognitive. Pentru a obține date cu o validitate mai ridicată, alături de modificarea, în cazul nostru, a tehnicii de aplicare a metodei evaluării, se impune și mărirea numărului de evaluatori (3, de exemplu) pentru același elev.

Bibliografie

1. ALLPORT G. W., *Personality*, Holt, N. Y., 1937.
2. ANTAL A., *Igiena școlară*, Ed. medicală, Buc., 1973.
3. ANTAL A. și colab., *Contribuții la studiul tulburărilor de adaptare școlară cu indicator al stării de sănătate*, „Pediatria", nr. 1/1965, p. 65—72.
4. ANTAL A. et colab., *Dynamique de l'état de santé des enfants de C et ses environs en comparaison avec un lot temoin (T)*, „Hyg. et Méd. Scolaire", Paris, XXVII, 1974, pp. 47-53.
5. BONTILA G., *Aptitudinile și măsurarea lor*, Centrul de documentare și publicații al Min. Muncii, Buc., 1971.
6. CONRAD S. H., *The personal equation in ratings : a sistematic evaluation*, „J. of. Educ. Psychol", 1933, 23, pp. 671—680.
7. KULCSAR T., *Valoarea predictivă a unor probe de inteligență în reușita școlară*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", series psycho.-paed., Cluj, 1974, pp. 19—28.
8. ROȘCA A., ZÖRGÖ B., *Aptitudinile*, Ed. științifică, Buc., 1972.
9. SYMONDS M. P., *Notes on ratings. Rating versus ranking*, „J. of Appl. Psychol", 1925, 9, pp. 188—195.
10. VERNON P. E., *La structure des aptitudes humaines*, PUF, Paris, 1952.

Tabelul I

RELAȚIA DINTRE RANDAMENTUL ȘCOLAR, EVALUAREA PROCESELOR COGNITIVE ȘI REZULTATELE LA PROBELE PSIHOLOGICE (cl. a V-a N = 423, cl. a VIII-a N = 335)

Variabila	Clasa	Coeficientul de corelație r														
		Evaluări						Teste psihologice *								
		Percepție	Atenție	Memorie	Înțelegere	Învățare	Gîndire	TP cant.	TP calit.	Praga	Rey	DAM	I_3	I_2	Tapping	Punctare
Randament școlar	V	0,76	0,74	0,75	0,70	0,97	0,75	0,26	0,41	0,43	0,62	0.40	0,66	—	0,16	0,14
	VIII	0,65	0,71	0.68	0,73	0,81	0,69	0,58	0,30	0,60	0,23	—	—	0,64	0,27	0,10
Evaluarea gîndirii	V	0,78	0,78	0,78	0,85	0,79	—	—								
	VIII	0,79	0.68	0,80	0,89	0,80	—	—								

* Notația folosită : TP — testul Toulouse — Pièron, cant. — randament cantitativ, calit. — randament calitativ, DAM — testul „Desenul unui om", I_2 și I_3 — teste de inteligență

Tabelul II

RELAȚIA DINTRE REZULTATELE LA PROBELE PSIHOLOGICE ȘI EVALUAREA PROCESELOR COGNITIVE ALE ELEVILOR (Cl. a V-a N = 423, cl. a VIII-a N = 335)

Evaluări	Clasa	Coeficientul de corelație r								
		Teste psiholo'gice *								
		TP cant.	TP calit.	Praga	Rey	DAM	I_2	I_3	Tapping	Punctare
Percepție	V	0,19	0,20			0,25				
	VIII	0,35	0,22							
Atenție	V	0,54	0,68	0,29		0,27				
	VIII	0,31	0,22	0,31						
Memorie	V	0,23			0,40	0.20				
	VIII	0,32			0,37					
Înțelegere	V	0,16			0,37	0,12	0,44			
	VIII	0,34			0,54			0,60		
Gîndire	V	0,17	0,16	0,27	0,44	0,24	0,45		0,06	0,09
	VIII	0,32	0,25	0,24	0,40			0,57	0,26	0,14

* Notația folosită : TP — testul Toulousse-Pièron, cant.-randament cantitativ, calit.-randament calitativ, DAM — testul „Desenul unui om", I_2 și I_3 — teste de inteligență

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

PLANIFICAREA MUNCII ÎN ȘCOALĂ

Prof. FLORIAN DIȚULEASA
Slatina — jud. Olt

Intervenția de față se înscrie în continuarea ideilor emise în articolul: „Eficiența planificării la clasele mici", de înv. Precup Roman și Virginia Roman, de la Liceul real-umanist din Tg. Lăpuș (v. „Revista de pedagogie", nr. 9/1975). Articolul respectiv abordează, după părerea noastră, o problemă numai în aparență minoră, dar cu mari implicații pentru desfășurarea activității didactice.

O muncă bine gîndită în structura ei organizatorică, în toate încheieturile și implicațiile sale, sigur că poate fi desfășurată avînd mereu clare, în față, obiectivele de realizat. Concepută la nivelul exigențelor, pornind de la niște cerințe ferme și de la ceea ce are experiența didactică în acest sens, planificarea muncii în școală (mai ales — planificarea calendaristică a materiei de învățămînt) devine un instrument permanent de lucru, ca un fel de element reglator și diriguitor al muncii fiecăruia dintre noi.

Iată de ce considerăm că manualele de pedagogie și didactică n-ar fi rău să-și reconsidere punctul de vedere cînd abordează această latură a muncii școlare. Planificarea este doar un atribut al conducerii științifice, inseparabil de celelalte.

Dorim ca intervenția de față să atragă atenția asupra unui lucru care, datorită intrării lui în obișnuința noastră, scapă de foarte multe ori analizei mai atente și împrumută — din această cauză — o foarte mare doză de superficialitate, cu repercusiuni nedorite asupra muncii la clasă. Vrem ca, citind în spatele aparentei elementarități a sarcinii fiecăruia de a-și alcătui planificarea calendaristică a materiei să atragem atenția asupra unor aspecte în mod nejustificat neglijate.

Ca un prim lucru pe care l-am reținut, verificînd multe documente de planificare ale colegilor învățători, relevăm întocmirea lor de către absolut toate cadrele didactice, fapt ce nu mai pune în discuție necesitatea acestora. Toată lumea este convinsă de importanța planificării calendaristice a materiei, instrument principal al coordonării și conducerii unitare a procesului instructiv-educativ, pîrghie în mîna fiecărui cadru didactic pentru asigurarea îndeplinirii sarcinilor înscrise în programele școlare, a traducerii în viața școlii a obiectivelor de perfecționare a învățămîntului. Nu în toate cazurile însă, planificarea calendaristică este integrată stilului de muncă al cadrului didactic autor. Îmi stăruie în minte o comparație care cred că se potrivește perfect și în cazul nostru: proiectele și schițele arhitecților trec de pe planșetă în șantier și stau permanent în mîna constructorilor pînă la forma finală a obiectivului. Documentele respective nu se înapoiază și nu iau loc între coperțile dosarului, ale biblioraftului decît în final și cu amprentele adînci ale folosirii intense. O singură deosebire: în cazul nostru, cadrul didactic este și proiectant (autor) și constructor (executant).

Această convingere a determinat de fapt pe foarte mulți colegi să studieze cu atenție programele, manualele școlare și, în funcție de prevederile acestora și obiectivele generale, să-și planifice sistemul de lecții defalcînd și prevăzînd activitățile cu elevii pentru fiecare oră de curs, în cadrul diferitelor teme sau capitole.

În majoritatea cazurilor verificate, planificările trimestriale sînt precedate de o repartiție a materiei pe întregul an școlar, ceea ce demonstrează importanța acordată problemei dozării efortului solicitat elevilor, ritmului transmiterii cunoștințelor de-a lungul întregului an de învățămînt. În multe cazuri, planificările reflectă și indicații extrase din metodici și din presa de specialitate ; ne-am convins pe deplin că planificarea și organizarea procesului de învățămînt și la nivelul unei discipline școlare este un domeniu în care fiecare cadru didactic joacă un rol important, cu implicații asupra muncii acestuia cu elevii. În unele planificări cercetate, mai mult decît în altele, este vădită preocuparea autorilor de a stabili proporții optime în cadrul sistemului de lecții între diverse modalități de transmitere a cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor elevilor : comunicare de cunoștințe sub diferite forme, evaluarea randamentului muncii școlare, exerciții aplicative, recapitulare etc., fapt ce atestă grija acestora pentru sporirea eficienței muncii de predare-învățare, întărirea caracterului aplicativ al predării la clasă.

Modernizarea predării cere categoric și un sistem de lecții bine gîndit. Că nu peste tot întîlnim acest lucru, faptul este atestat și de unele planificări în care se transcriu teme din programă, punîndu-se în dreptul acestora numărul de ore prevăzut pentru predare : 2, 3, 5, 6 etc., pierzîndu-se din vedere că nu se poate face același lucru în 2, 3, 5, 6, ore la rînd. În foarte multe cazuri au fost neglijate complet lecțiile destinate a învăța pe copii cum să învețe, lucrul cu manualul (cu cartea), lecțiile de exerciții aplicative, destinate formării deprinderilor de muncă și gîndire independente. Dacă fiecare disciplină își are cel puțin o lecție introductivă (altele : lecții, capitole sau chiar cursuri introductive !), de ce munca de învățare sare de foarte multe ori peste acest început atît de necesar, avînd în vedere vîrsta școlarilor : introducerea copiilor în modul cum se învață, cum se citește, cum se studiază, cum se extrag ideile, cum se alcătuiește planul conspect, cum se rezolvă exercițiile, problemele, temele, cum se iau notițe, cum se lucrează cu cartea, cu maculatorul etc. ?

Categoric că nimeni nu poate oferi rețete, nici chiar în ceea ce privește întocmirea planificării calendaristice a materiei. Tot atît de adevărat este însă și faptul că există suficiente căi de perfecționare a acestui instrument de lucru. An de an, de exemplu, preambulul planificării (organizarea comportamentului colectivului de elevi al clasei) a acumulat tot mai multe formulări de ordin general, ineficiente din această cauză, foarte mulți colegi văzîndu-se nevoiți să renunțe a mai alcătui „caracterizarea clasei". Iată de ce, în cea mai mare parte a cazurilor cercetate, nu mai întîlnim înscrise astfel de analize introductive și nu fără justificare, după cum am arătat.

Dacă schimbăm însă punctul de vedere, vom ajunge la altă concluzie. În caracterizările unor colegi am găsit nominalizați elevii și grupați în funcție de golurile pe care le au încă în pregătire. Învățătorii respectivi cercetaseră cataloagele din anii anteriori de școală, lucrările scrise ale elevilor, organizaseră lucrări de control la începutul cursurilor și și-au planificat învățarea pentru anul în curs și în funcție de aceste constatări. De aici și nevoia planificării încă de la începutul anului școlar a unor activități suplimentare menite să completeze golurile constatate în cazul unor copii cu ritm mai greoi de asimilare. Se înțelege de aci că acest ajutor organizat încă din primele zile de curs și cunoscînd situația reală a nivelului de pregătire a elevilor, sporește șansele de reușită. Se înțelege deci, că, procedînd în acest fel, punem o bază temeinică activității atît de complexe pe care trebuie s-o desfășoare în vederea promovării cu succes a clasei, toți elevii, reducînd pierderile de pe parcursul școlarității obligatorii. Fiind vorba de o măsură din cuprinsul documentelor de partid cu privire la învățămînt, reiese că începutul și garanția rezolvării ei le asigurăm prin cunoașterea temeinică a situației concrete în care ne desfășurăm activitatea. De aici concluzia : analiza-

caracterizare a nivelului de pregătire a elevilor nu poate lipsi din fruntea planificării, ci trebuie privită ca parte componentă a acesteia și concepută ca atare. De altfel, alegerea celei mai potrivite strategii, a celei mai bune proporții între diversele forme de activitate cu elevii este condiționată tocmai de această cunoaștere temeinică a obiectului cu care lucrăm. Măsurile din cuprinsul „Studiului privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar" pot să prindă viață dirijîndu-le, coordonîndu-ne conștient activitatea.

Ceea ce constituie, după părerea noastră, o piedică în cele mai multe cazuri ca planificarea calendaristică să devină mijlocul fundamental al organizării și desfășurării activității fiecărui cadru didactic, în vederea realizării optime a sarcinilor ce-i stau în față, este structura acestui document. Departe de noi gîndul de a impune o anumită rubricație în acest sens, dar este nejustificat faptul că marea majoritate a planificărilor cercetate sînt identice ca structură la învățători diferiți, la discipline și clase de elevi deosebite. Nu este — credem — admisibil să încorsetăm în aceleași tipare strategia predării celor șapte-zece obiecte și discipline de învățămînt pe care și le planifică învățătorii claselor I—IV (ale ciclului primar). Dacă ne gîndim, de exemplu, la sarcinile de bază ale predării lucrului manual, bunăoară, în comparație cu citirea, ne convingem de necesitatea respectării specificului fiecărui obiect de învățămînt. În primul caz, învățătorul trebuie să-și stabilească, în funcție de lucrările practice prevăzute de programa școlară : materialul ce urmează a fi prelucrat și din care va confecționa cu elevii diferite obiecte, operațiile de prelucrare a acestora (proprietățile de bază ale acestor materiale se transmit elevilor), principalele priceperi și deprinderi de mînuire a unor unelte simple (foarfece, riglă, pensulă, cuțit, clește, ciocan, fierăstrăiaș ș.a.m.d.), altele fiind sarcinile predării lucrului manual în comparație cu formarea deprinderilor de citire.

Iată, spre exemplu, o variantă posibilă de structurare a planificării, apreciată de noi în comparație cu multe altele, la lucrul manual :

Data an, lună, zi	Tema sau capitolul din programă	Obiectul sau operațiile de executat	Succesiunea operațiilor (pt. stagiari)	Materialele care sînt folosite în executarea lucrării

Uneltele sau instrumentele de lucru	Priceperile sau deprinderile pe care le formăm la elevi (pt. stagiari)	Materiale ajutătoare	Observații

Este evidentă în acest caz respectarea specificului predării lucrului manual în școala primară, pornind chiar cu planificarea.

Sau : lecția de educație fizică cu cei mici presupune ca învățătorul să-și aleagă din timp exercițiile de încălzire (partea introductivă), exercițiile pentru partea fundamentală a orei, în mod special : exercițiul nou care se învață și exercițiile liniștitoare din partea de încheiere, așa cum de altfel sugerează și programa școlară. Iată și în acest caz o variantă posibilă de planificare a materiei la obiectul educația fizică :

Data an, lună, zi	Sistemul de exerciții pt. partea de încheiere (partea liniștitoare)	Sistemul de exerciții pt. partea fundamentală (exercițiile noi)	Jocul	Sistemul de exerciții pt. încălzire (partea introductivă

Cu aceste două exemple socotim că am demonstrat în măsură suficientă necesitatea respectării specificului obiectului de învățămînt, atunci cînd întocmim planificarea calendaristică a materiei.

În cazul celorlalte discipline din planul de învățămînt, personal, considerăm absolut necesară în planificarea materiei la gramatică, aritmetică și introducerea unei rubrici în care să se treacă sistemul de exerciții destinate muncii independente a elevilor. Așa cum ne gîndim ca sistemul de lecții să asigure aplicarea principiilor învățămîntului, în vederea însușirii temeinice a cunoștințelor, formării priceperilor și deprinderilor, la astfel de obiecte se impune același lucru și pentru sistemul exercițiilor și problemelor ce vom cere elevilor să rezolve independent, acestea concepute ca făcînd parte integrantă din lecțiile respective și asigurînd desăvîrșirea învățării.

După apariția studiului citat mai sus, în practica unor tov. învățători am sesizat aspectul că rubrica destinată stabilirii sistemului de exerciții de muncă independentă este completată la fiecare început de săptămînă sau înaintea predării fiecărui capitol ori teme. Se aleg exerciții și se adoptă forme de activitate și în funcție de ritmul de învățare al copiilor din clasă, se lucrează diferențiat, grupele de elevi organizate în acest scop fiind antrenate după modelul oferit de școlile cu predare simultană la două, trei și patru clase, se alternează activitatea directă a învățătorului cu elevii, cu activitatea independentă a acestora la ore.

Același lucru este valabil și în ceea ce privește planificarea experiențelor de laborator, a lucrărilor practice la obiectele cunoștințe despre natură, geografie etc.

În toate cazurile deci, documentul de planificare trebuie să releve și specificul obiectului de învățămînt. Poate că așa se explică în mare măsură de ce întîlnim unii colegi care nu reușesc să depisteze specificul fiecărei lecții, iar aglomerarea de metode și procedee utilizate în predare fac ca eforturile (învățător-elev) să se piardă în fapte neesențiale și scopul să nu se realizeze (o lecție de lectură, destinată învățării unei poezii lirice se rezolvă cu procedee inadecvate : împărțirea în fragmente, scoaterea ideilor principale, povestirea poeziei etc.).

Cu toate aceste considerente, planificările calendaristice ale materiei în cazul învățătorilor dintr-o școală sau din cadrul aceluiași cerc pedagogic etc. apar aproape identice ca structură, de cele mai multe ori cu liniatura decupată. Dacă din 6 clase întîi cu elevi de 6 ani de la o școală s-a constituit o clasă de recuperare, învățătoarea respectivă și-a întocmit planificarea materiei identică cu a celorlalte colege, adoptînd același ritm de învățare pentru elevii săi ca al restului elevilor, neglijînd faptul esențial că elevii din clasa sa sînt copii cu posibilități mai lente de asimilare și de dezvoltare. Chiar la școlile speciale am întîlnit cazuri cînd se neglijaseră tocmai problemele specifice muncii cu copii care au deficiențe psihice.

Ne așteptăm, de asemenea, ca în documentele de planificare ale colegilor cu experiență bogată în învățămînt, posesori ai gradelor didactice, în dreptul sistemului de lecții să fie trecute probleme de cercetare, fiecare din aceștia avînd datoria să ajute la definitivarea și perfecționarea programelor și manualelor școlare.

De asemenea, pentru 1—2 din temele planificate, colegii cu experiență bogată în învățămînt își pot planifica unele demonstrații în vederea clarificării locului pe care-l pot ocupa noile modalități de activizare a elevilor în cadrul procesului instructiv-educativ : învățarea prin problematizare, prin descoperire, activități în grup, algoritmizarea, programarea etc. În cazul învățătorilor cu vechime mare în munca la catedră, planificarea calendaristică a materiei îmbracă, de cele mai multe ori, o formă simplificată :

Data an, lună, zi	Succesiunea lecțiilor în cadrul temei sau capitolului	Nr. de ore	Observații

Bogăția de rubrici în întocmirea planificării calendaristice a materiei socotim că se impune să fie adoptată de învățătorii aflați în primii ani de învățămînt. Ne gîndim că în acest fel cadrul didactic respectiv poate face un prim și important pas spre pregătirea planului de lecție, obligat să-l întocmească ca rezul-

tat al pregătirii zilnice în vederea organizării și desfășurării orelor de curs. Iată, cu titlul orientativ, o variantă posibilă de structurare a planificării în cazul unui învățător în primii ani ai muncii sale la catedră :

Data an, lună, zi	Tema sau capitolul	Succesiunea lecțiilor în cadrul temei	Tipul lecției	Scopul urmărit în predarea lecției

Sistemul de exerciții, probleme, teme, activități destinate muncii independente	Metode și procedee	Material didactic sau bibliografic	Observații

De aci concluzia : planificarea calendaristică a materiei devine un instrument necesar și indispensabil al muncii noastre dacă este concepută ținînd cont de *nivelul de pregătire a elevilor* din clasă, de *specificul obiectului de învățămînt*, de *condițiile concrete* în care ne desfășurăm activitatea, toate trecute prin prisma *experienței noastre didactice*, a posibilităților fiecărui învățător.

ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE ÎN PREDAREA GEOMETRIEI LA CLASA A IV-A

Înv. CONSTANTIN BUMBEA
Școala generală nr. 2 — Tîrgu Neamț

Studiul elementelor de geometrie la ciclul primar oferă nenumărate ocazii de folosire a metodei învățării prin descoperire. Lucrînd direct cu materialul intuitiv, elevii sînt puși în situația să observe sistematic, sub îndrumarea învățătorului, legăturile dintre elementele unei figuri, să stabilească relații, să descopere proprietăți pe care ulterior le vor folosi în rezolvarea problemelor.

Pentru însușirea noțiunilor de „patrulatere" (paralelogram, dreptunghi, pătrat, trapez), elevii primesc cîte un set de patrulatere decupate din hîrtie milimetrică, cu indicații precise asupra elementelor ce trebuie observate, în urma cărora se stabilesc definițiile și proprietățile fiecărui patrulater în parte.

În lecția „Perimetrul dreptunghiului" folosind metoda învățării prin descoperire se poate proceda în felul următor : Elevii posedă noțiunile de dreptunghi și de perimetru ; li se cere să calculeze pe mai multe căi perimetrul unui dreptunghi cu dimensiuni date, să găsească calea cea mai bună, să argumenteze de ce și să găsească eventual o formulă pe care să și-o noteze în caiete.

Desigur că elevii vor începe să calculeze după formula : b+i+b+i, apoi mulți din ei vor găsi și calea a doua, mai rațională, 2b+2i, oprindu-se eventual aici. Vor fi apoi ajutați să înțeleagă ce este semiperimetrul, că el înseamnă nu numai jumătate din perimetru, ci și suma dintre bază și înălțime. În urma acestor indicații o bună parte din elevi vor reuși să găsească calea cea mai rațională înmulțind semiperimetrul cu 2, stabilind și formula : P=2(b+i).

În mod asemănător se poate proceda și în predarea perimetrelor pătratului, triunghiului isoscel, triunghiului echilateral, a trapezului isoscel, adică a acelor poligoane care necesită o cale mai scurtă decît simpla efectuare a sumei lungimilor laturilor.

În lecția „Lungimea cercului" partea cea mai importantă este înțelegerea de către elevi a faptului că raportul dintre lungimea cercului și diametrul său este constant. Stabilind acest adevăr prin descoperire proprie, elevii sînt conduși la o mai adîncă și mai temeinică înțelegere a adevărului pe care îl vor folosi în stabilirea formulei de aflare a lungimii cercului. Pentru aceasta, fiecare elev va măsura pe gura unui pahar, cu o sfoară, lungimea circumferinței și lungimea diametrului. Este recomandabil ca elevii să facă aceste măsurători pe pahare de diferite mărimi, ceea ce îi va ajuta să înțeleagă și mai bine faptul că raportul rămîne constant, indiferent de mărimea cercului. Se cere elevilor să măsoare lungimea sforii mari (lungimea cercului) luînd ca unitate lungimea sforii mici (lungimea diametrului). Toți găsesc că lungimea diametrului se cuprinde în lungimea cercului de 3 ori și ceva.

Într-o a doua etapă, elevii măsoară în milimetri lungimile celor două sfori și fac împărțirea ; majoritatea obțin valori cuprinse între 3,1 și 3,2, cîțiva obțîn valori mai mici decît 3 sau mai mari decît 3,2.

După ce se arată elevilor că această chestiune i-a interesat pe oameni încă cu mii de ani în urmă, că s-a stabilit o valoare aproximativă a acestui cît și că această valoare este aproximativ egală cu 3,14, notată cu litera π, printr-un raționament deductiv elevii sînt conduși să stabilească :

$$\text{dacă } L : D = 3{,}14 \text{ sau } L : 2R = \pi$$

$$\text{atunci } L = 2R\pi \text{ sau } L = 2\pi R$$

Pentru formarea noțiunii de arie, elevii intuiesc, mai întîi prin activitate independentă, la indicația învățătorului, diferite suprafețe din mediul înconjurător, efectuînd suprapuneri și aprecieri din ochi, după care stabilesc :

a) Suprafețele sînt mărginite de linii (drepte sau curbe)

b) Fiecare suprafață are o anumită întindere, unele au întinderi mai mari, altele mai mici, altele egale.

Rezultă de aici necesitatea de a măsura întinderea suprafețelor. Elevii trebuie să rețină că „măsura întinderii suprafețelor mărginite se numește arie". De asemenea li se atrage atenția că unitatea pentru măsurarea ariilor este tot o arie și anume, măsura suprafeței unui pătrat cu latura de un metru. Se arată apoi care sînt multiplii și submultiplii metrului pătrat.

Elevii pot stabili că unitățile de arie cresc și descresc de cîte o sută de ori, decupînd din hîrtie milimetrică cîte un decimetru pătrat care, fiind împărțit în rețele de centimetri pătrați și milimetri pătrați, oferă posibilitatea de a se număra și stabili că 1 dm.p = 100 cm.p. și 1 cm.p. = 100 mm.p. Ei numără apoi un metru pătrat dintr-o ramă de lemn împărțit într-o rețea de dm.p. și constată că 1 m.p. este egal cu 100 dm.p. În urma acestei activități, se generalizează toate cazurile și se stabilește concluzia.

La tema „Aria dreptunghiului", folosind metoda de învățare prin descoperire, se poate proceda astfel : elevii primesc cîte două dreptunghiuri decupate din hîrtie milimetrică cu dimensiuni diferite exprimate în centimetri și cîte un dreptunghi decupat din hîrtie neliniată, însă cu indicarea dimensiunilor tot în cm. și li se indică următoarele sarcini de rezolvat prin activitate independentă :

a) Să stabilească mai întîi cîți cm.p. are fiecare dreptunghi decupat din hîrtie milimetrică.

b) Să se gîndească cum s-ar putea afla cîți cm.p. are dreptunghiul, fără a-i număra pe toți, ci numărînd numai cîți cm. are baza și înălțimea.

c) Să stabilească cîți cm.p. are dreptunghiul decupat din hîrtie neliniată, folosind indicația care arată cîți cm. are baza și înălțimea.

d) Să-și noteze în caiete cum au procedat și eventual să găsească și o formulă de calculare a ariei dreptunghiului.

Dificultatea constă în stabilirea legăturii dintre lungimea bazei și a înălțimii pe de o parte și aria dreptunghiului respectiv pe de altă parte și în desprinderea

de cazurile particulare ale dreptunghiurilor decupate cu care au lucrat, de asemenea generalizarea că aria oricărui dreptunghi este egală cu produsul dintre lungimea bazei și cea a înălțimii.

Urmează o discuție la nivelul întregii clase, în cadrul căreia elevii își comunică constatările. Se face și o demonstrație la tablă după care se ajunge la următoarele precizări :

— Este foarte greu să se măsoare direct aria dreptunghiului, de aceea se recurge la calcul, măsurînd numai dimensiunile.

— Dimensiunile trebuie să fie exprimate în aceeași unitate de măsură pentru lungimi, iar aria se obține în unități de arie corespunzătoare.

Folosind calea inductivă elevii reușesc astfel să găsească,' prin efort propriu, formula de aflare a ariei dreptunghiului.

Fixarea și consolidarea cunoștințelor se realizează prin rezolvarea unui număr suficient de probleme diverse care, punîndu-i pe elevi în situații mereu noi, le solicită gîndirea, inițiativa, spiritul de observație. În afară de problemele din manual, elevii sînt puși să măsoare direct dimensiunile unui dreptunghi (o foaie de caiet, tabla, sala de clasă, curtea etc.) și să calculeze ariile.

În continuare, folosind calea deductivă, elevii stabilesc singuri că dacă $A=B\times i$, atunci rezultă că $i=A:b$ și $b=A:i$, formule pe care le vor folosi în rezolvarea tuturor problemelor în care se cere aflarea unei dimensiuni cunoscînd aria și cealaltă dimensiune. Tot pe aceeași cale, pornind de la aria dreptunghiului, elevii stabilesc formula ariei pătratului.

Rezolvînd un număr variat de probleme de calculare a ariilor dreptunghiului și pătratului, nu trebuie pierdut prilejul de a introduce, încă de la clasa a IV-a, noțiunea de dependență funcțională.

Propunînd elevilor să observe variația ariei unui dreptunghi în funcție de variația unei dimensiuni, cînd cealaltă rămîne constantă, se poate proceda în felul următor :

a) Se cere elevilor să decupeze din hîrtie milimetrică un dreptunghi cu baza=b și înălțimea=i (b și i fiind numere naturale), apoi să decupeze un alt dreptunghi cu baza=b și înălțimea=2i, apoi să observe cum este aria celui de-al doilea dreptunghi față de aria primului dreptunghi. (Elevii își notează observațiile în scris, iar comunicarea rezultatelor o vor face la sfîrșitul activității).

b) Aceeași problemă se rezolvă prin construcție grafică. Elevii construiesc două dreptunghiuri, unul cu baza=b și înălțimea=i și altul cu baza=b și înălțimea=3i notîndu-și observațiile.

c) Aceeași problemă se rezolvă prin calcul, de data aceasta b și i fiind numere zecimale. Se notează rezultatele, apoi, la nivelul întregii clase se discută, se trag concluzii, se generalizează. Prin inducție elevii stabilesc că dacă înălțimea unui dreptunghi se mărește de un număr de ori, baza rămîne constantă, și aria se mărește de același număr de ori.

Se propune apoi elevilor să se gîndească și să răspundă în scris la următoarele probleme-întrebări :

— Cum se schimbă aria dreptunghiului dacă se mărește baza de un număr de ori și rămîne înălțimea constantă ?

— Dar dacă se măresc ambele, una de m ori și alta de n ori ?

— Dar dacă una din ele se micșorează de un număr de ori ?

— Dar dacă se micșorează ambele, una de m ori și alta de n ori ?

— Dar dacă una se mărește de un număr de ori și cealaltă se micșorează de același număr de ori ?

Prin deducție elevii răspund ușor la aceste întrebări.

Pentru elevi valoarea informativă a acestei activități este poate mai puțin importantă — ei vor învăța în clasele următoare variația ariei dreptunghiului —, dar activitatea are o importantă valoare formativă datorită faptului că ei sînt obligați să efectueze operații mintale, să-și noteze observațiile, pentru fiecare caz particular, apoi prin inducție să stabilească concluzii, generalizări, iar prin deducție și analogie să rezolve alte probleme similare.

Folosirea metodei de învățare prin descoperire în predarea geometriei lărgește și perfecționează formarea deprinderilor de activitate intelectuală independentă, inițiază elevii încă din clasele mici în metodologia cercetării științifice.

PUNCTE DE VEDERE

EVALUAREA INSPECȚIEI ȘCOLARE*

EMIL BÂLDESCU

Evaluarea randamentului școlar. Valoarea inspecției școlare se măsoară, în cele din urmă, prin sprijinul concret pe care-l primește personalul didactic cu acest prilej. La întrebarea „în ce constă experiența pozitivă a inspecției școlare?", directorii hunedoreni au punctat: *îndrumarea, nu numai controlul și constatarea, generalizarea experienței pozitive, sprijinul concret în rezolvarea problemelor, controlul concret și la obiect, indicațiile prețioase, îndrumare competentă, schimbul de păreri, colaborarea cu profesorii de la catedră* etc. Mulți directori de școli au criticat, cu prilejul sondajului, ineficiența care îmbracă forme dintre cele mai diverse: preocuparea prea mare pentru scripte și prea mică pentru conținut, lipsa de indicații, controlul fără îndrumare, lipsa de sprijin în rezolvarea problemelor, preocuparea exagerată pentru documentele școlare, neglijarea stimulării cadrelor bune, lipsa de popularizare a metodelor pozitive ș.a.m.d.

Insistența directorilor de școli pentru creșterea ponderii îndrumării este justificată și are drept mobil ridicarea calității inspecției școlare. Nu este vorba de o obiecție împotriva controlului și nici de o aversiune față de acesta. Dacă vrem neapărat să căutăm niște cauze care determină poziția „mai multă îndrumare", ajungem la modul defectuos în care se exercită de multe ori controlul, la neînțelegerea menirii lui. Pentru clarificare, reținem aprecierile tovarășului Nicolae Ceaușescu, asupra controlului, din Expunerea la deschiderea colocviului privind problemele științei conducerii societății din 1972 și din Cuvîntarea la *Consfătuirea cu primii secretari ai comitetelor județene de partid, din noiembrie 1973*: ...„controlul trebuie să contribuie la soluționarea problemelor din domeniul respectiv de activitate — să nu fie deci o inspecție formală, ci să se soldeze cu măsuri concrete pentru îmbunătățirea muncii"... „Care e rolul controlului?. Eu înțeleg controlul în sensul de a analiza felul în care diferitele organisme asigură înfăptuirea sarcinilor ce le revin, dar și de a ajuta practic la soluționarea problemelor, de a da îndrumări concrete." Rezultă, deci, relația de interdependență, de complementaritate a îndrumării și controlului, unitatea lor indisolubilă care trebuie să existe în cadrul inspecției școlare. Nici controlul fără îndrumare, nici îndrumare fără control. Controlul tonifică îndrumarea, iar îndrumarea finalizează controlul. Reprosul directorilor vizează controlul sterp, inscripția formală.

Dar cele mai mari reproșuri se aduc inspectorilor școlari de a nu preda niciodată la clasele pe care le inspectează, sau de a nu fi predat de multă vreme. *Dorințele multor directori de școli sînt să vadă și ore ținute de inspectori, să facă la nevoie lecții model, să pășească pe scenă și să se supună și dînsul (inspectorul) inspecției profesorului, făcînd lecții. Este o distanță între cum îți închipui că ai preda și cum te realizezi cînd lucrezi de fapt.* Unul dintre directori caracteriza pe inspectorul ideal ca pe „cel care ar putea să facă lecția în locul meu" și se dovedește exemplu pentru cadrele didactice. Este desigur riscant pentru inspectorul școlar să țină o lecție nereușită. Riscul poate fi, însă, preîntîmpinat printr-o pregătire temeinică și permanentă.

Lecția model se poate ține numai în strictă specialitate, în anumite cazuri și în condiții bine determinate. Este indicată intervenția inspectorului școlar, în acest sens, cînd profesorul este găsit nepregătit la clasă? În acest caz, lecția demonstrativă este contraindicată. Nu atît pentru faptul că inspectorul școlar nu este un suplinitor al profesorului comod ci, pentru că remedierea solicită tragerea la răspundere a celui în cauză. Efectuarea predării de către inspectorul școlar ar încuraja superficialitatea. Acest tip de profesor trebuie mai întîi să fie determinat să-și facă datoria și apoi ajutat cum să lucreze mai bine. Lecția demonstrativă a inspectorului școlar nu este indicată nici în cazul profesorilor tineri, lipsiți de experiență, pentru simplul motiv că sînt mulți, încît nu pot fi cuprinși. Aceștia trebuie ajutați de colegii mai vîrstnici și de către directorii de școli, pe care inspectorii școlari nu-i pot înlocui. Ce decizie ia inspectorul școlar dacă un profesor îl solicită să țină lecția în locul lui, sau dacă primește o invitație din partea directorului? Atît refuzul de principiu, cît și acceptarea fără discernămînt ar avea consecințe negative asupra relațiilor cu personalul didactic. La baza hotărîrii trebuie să stea o examinare atentă a motivelor solicitării, a rezultatelor obținute de profesor în predare și a măsurilor întreprinse de director pentru sprijinirea solicitantului.

Lecția demonstrativă a inspectorului școlar se justifică, indiferent dacă este cerută sau nu, în următoarele cazuri: pentru profesorii care caută, cu pasiune, căile de acces spre modernizarea învățămîntului, pentru ducerea la bun sfîrșit a unor experimente inițiate de personalul didactic, cînd se ivesc idei controversate asupra metodologiei predării, în cadrul unor schimburi de experiență, simpozioane, consfătuiri ale cadrelor didactice, cînd constată greșeli tipice în activitatea de îndrumare și control etc. Reușita predării demonstrative depinde de unele condiții obligatorii: cunoașterea profundă a instituției școlare respective, a directorului, a corpului didactic, a stilului profesorului, a mijloacelor de învățămînt de care dispune școala, a nivelului clasei etc. În aceste împrejurări și condiții, inspectorul școlar se poate oferi să țină lecția demonstrativă,

* Continuare din numărul 7/1976 al revistei.

de dorit cu consimțămîntul profesorului titular. Întreruperea activității profesorului în timpul orei, dîndu-l la o parte, este indezirabilă, cu excepția unor situații speciale, cum ar fi producerea unor confuzii grave de conținut.

În orice caz, în condițiile învățămîntului nostru, în etapa actuală, inspectorul școlar nu-și mai poate permite să intre în clasă și să folosească placa uzată „*asta e bine*", „*asta nu e bine*", *ci trebuie să arate* cum e bine.

De fapt, în regulamentul de funcționare a inspectoratelor școlare se precizează că inspectorul școlar „poate ține lecții demonstrative cu prilejul controalelor efectuate în școli".

Inspectorul școlar trebuie să fie un îndrumător, un sfătuitor pentru cadrele didactice. Rolul său principal este de animator, mai mult, de animator al animatorilor, cel care beneficiază de o experiență colectivă a învățămîntului pe care trebuie s-o transmită, de la școală la școală, de la profesor la profesor. Generalizarea experienței pozitive a învățămîntului de către inspectorul școlar valorează mai mult decît o lecție deschisă, demonstrativă, dar n-o înlocuiește pe cea din urmă. Tocmai pentru că are posibilitatea să asiste la numeroase predări, inspectorul școlar este în măsură să dea exemplu concret, atunci cînd situația o cere, încît profesorul să rămînă și cu acel „așa e bine". Nu numărul mare de ședințe sau constatările, ci recomandările metodice și, mai ales, *îndrumările la fața locului, cîntăresc greu în balanța* activității unui inspector școlar al deceniului nostru.

Propunerile directorilor din județul Alba sînt asemănătoare cu cele ale celor din județul Hunedoara; accentul pe îndrumări, organizarea de colective largi de mai multe specialități care să exercite controlul, o mai mare frecvență a inspecțiilor, pe o durată mai lungă, trecerea de la critica distructivă la cea constructivă, ținerea de lecții model de către inspectori etc. Una însă a făcut o notă aparte: înlăturarea negativismului.

Evaluarea inspecției școlare numai după numărul de zile petrecute în școli, abundența de materiale de constatare și frecvența de analize interminabile sînt de domeniul trecutului.

Cercetarea documentelor întocmite de inspectorii școlari nu trebuie să fie nici subapreciată, nici supraapreciată. Există părerea că produsele inspecției școlare sînt procesele verbale și informările. Dacă am adera la această concepție, cel puțin unilaterală, ar trebui să admitem evaluarea inspecției școlare, în primul rînd, dacă nu exclusiv, după cantitatea și calitatea materialelor elaborate. Dacă eficiența activității de cercetare științifică nu poate fi măsurată în funcție de numărul de volume sau de pagini publicate, tendință criticată în anii trecuți, cu atît mai puțin se poate evalua inspecția școlară după o serie de materiale nepublicate și nepublicabile. Produsele inspecției școlare sînt, în ultimă instanță, elevii bine instruiți și educați.

Procesele verbale încheiate, informările, notele de constatare sînt instrumente de lucru ale inspecției școlare și nu produse ale acesteia. Ele atestă pregătirea profesională a inspectorilor, orientarea lor, capacitatea de analiză, de desprindere a problemelor esențiale, calitatea indicațiilor, a îndrumărilor date, a măsurilor preconizate. Aceste documente sugerează impresii, păreri, despre inspecția școlară, dar nu pot concura direct la evaluarea acesteia. Ele pot fi asemuite, în cel mai bun caz, cu prefabricatele, care se montează și asamblează cu alte piese sau elemente, în vederea fabricării produsului finit.

Dezvoltarea învățămîntului impune măsurarea în viitor a eficienței acestei activități, în funcție de calitatea îndrumărilor, recomandărilor, de finalitatea măsurilor preconizate, de cantitatea și calitatea problemelor rezolvate la fața locului, de rezultatele obținute de personalul didactic în instruirea și educarea tineretului. Evaluarea inspecției școlare pe baza succeselor unităților de învățămînt este o operație complexă, deoarece implică o multitudine de factori intermediari și variabili: competența directorilor de școli, compoziția profesională și experiența corpului didactic, gradul de perfecționare a profesorilor, vechimea în învățămînt, condițiile în care-și desfășoară activitatea fiecare unitate școlară, factorii care acționează fie pentru întărirea, fie pentru slăbirea acestei legături de interdependență.

Indicațiile valoroase ale inspecției școlare rămîn pe hîrtie cu un director pasiv, sau cu un colectiv didactic *comod și invers, școli cu tradiție, cu colective* didactice puternice, obțin succese de instruire și educare și cu un inspector anonim.

Cu toate acestea, *evaluarea inspecției școlare nu se poate face, independent de rezultatele obținute în unitățile de învățămînt.* Rezultatele inspecției școlare nu se văd întotdeauna imediat. Dar dacă într-un județ școlarizarea este 100%, promovabilitatea elevilor este de peste 95%, în școli se remarcă ordine și disciplină, se fac pași însemnați pe linia modernizării învățămîntului, a legării de practică ș.a.m.d., înseamnă că inspecția școlară este părtașă de drept la realizările unităților de învățămînt din subordine. Dimpotrivă, cînd se constată lacune grave în domeniul instrucției și educației, „procesele verbale" nu au nici o valoare, oricît de bine ticluite ar fi, inspecția școlară fiind implicată.

O inițiativă de evaluare economică a inspecției școlare s-a întreprins prin stabilirea indicatorilor obligatorii, în raport cu care urmează să se acorde retribuția tarifară.

Documentul conține trei indicatori pentru inspectoratele școlare județene: 1) realizarea planului de îndrumare și control al unităților din județul respectiv, exprimat în număr de cadre didactice inspectate; 2) realizarea planului de producție al unităților școlare; 3) asigurarea la termen a unităților subordonate cu manuale școlare.

Cei trei indicatori se circumscriu în aria de responsabilitate a inspecției școlare. Îndrumarea și controlul unui număr mai mare de cadre didactice se realizează printr-un efort sporit. Inspectoratul școlar contribuie la realizarea producției din atelierele școlare printr-o bună orientare a procesului de elaborare a planului, prin mobilizarea corpului didactic și a elevilor la îndeplinirea lui. De asemenea, inspectoratele județene urmăresc acțiunea de difuzare a manualelor școlare.

Indicatorii menționați sînt, însă, de natură cantitativă. Un inspectorat școlar poate să cuprindă în munca de îndrumare și control numeroase cadre didactice, fără să facă o inspecție de calitate. Uneori, *goana după o cifră mai mare de persoane inspectate are drept consecințe munca de mîntuială, analizele superficiale, aprecierile pripite, penuria de îndrumări și recomandări.*

Îndeplinirea valorică a planului de producție din școli nu are nici ea totdeauna corespondent în instrucție și educație.

Există instituții școlare în care economicul se urmărește ca scop în sine. Or, pentru școli nu este important numai cîte zeci de mii sau sute de mii de lei se obțin, ci mai ales pe ce suport instructiv-educativ se îndeplinește planul de producție. Sprijinirea tinerilor pentru a învăța o meserie, cultivarea respectului pentru muncă, pregătirea lor pentru viață, reprezintă scopul principal al activității productive din instituțiile școlare.

Difuzarea la timp a manualelor școlare, care se face de organisme specializate și remunerate pentru această activitate, antrenează și inspectoratele școlare, dar se justifică și mai puțin ca indicator, fie chiar cantitativ, pentru măsurarea muncii de îndrumare și control.

Cei trei indicatori stabiliți pentru acordarea retribuției tarifare dau o imagine fragmentară și deformată a activității inspectoratelor școlare, în cazul în care sînt utilizați izolați de alți indicatori cantitativi și calitativi.

Dintr-o străduință de a cunoaște și aprecia activitatea inspectoratelor școlare județene — Hunedoara și Alba — a rezultat următorul sistem de indicatori:

1) Cuprinderea copiilor în unităţi preşcolare; 2) Generalizarea învăţămîntului obligatoriu de zece ani; 3) Raportul dintre liceele de specialitate şi real-umaniste); 4) Raportul dintre secţiile reale şi umaniste din cadrul liceelor de cultură generală; 5) Promovabilitatea; 6) Realizarea producţiei în instituţiile şcolare; 7) Admiterea în învăţămîntul superior; 8) Perfecţionarea personalului didactic; 9) Perfecţionarea directorilor de şcoli; 10) Perfecţionarea inspectorilor şcolari; 11) Total zile de deplasare în şcoli a inspectorilor şcolari; 12) Instituţii şcolare inspectate; 13) Cadre didactice inspectate; 14) Studii şi articole publicate de inspectori; 15) Ateliere şi laboratoare şi gradul de dotare; 16) Efectivul de elevi pe clasă; 17) Raportul dintre numărul de elevi şi numărul de cadre didactice; 18) Indicele de folosire a sălilor de clasă; 19) Fonduri pentru investiţii-construcţii; 20) Fonduri pentru dotare.

Parametrii enumeraţi mai sus permit o apreciere a inspecţiei şcolare, mai aproape de valoarea ei. Sporul ştiinţific pe care-l capătă evaluarea este determinat de cîteva elemente:

a) este mai completă; se bazează pe un număr mai mare de indicatori, deşi asamblarea acestora este discutabilă;

b) este mai profundă; porneşte de la măsurarea rezultatelor obţinute pe plan judeţean în îndeplinirea unor sarcini de mare însemnătate, trasate de Plenara C.C. din iunie 1973 şi de Congresul al XI-lea al partidului — cuprinderea copiilor în învăţămîntul preşcolar, generalizarea învăţămîntului de zece ani, schimbarea raportului dintre liceele de specialitate şi cele real-umaniste, în favoarea primelor, legarea învăţămîntului de producţie;

c) este mai exactă: se obţine prin utilizarea unor unităţi de măsurare atît a cantităţii de muncă, cît şi a calităţii acesteia;

d) este mai riguroasă; se realizează prin fotografierea din aproape a activităţii inspectoratului şcolar şi de la distanţă, determinînd unele rezultate la care inspectorul contribuie direct şi altele la care participă indirect;

e) în măsurarea eficienţei inspecţiei şcolare se operează atît cu procente cît şi cu cifre absolute, ceea ce diminuează din numărul de erori şi aproximaţii;

f) se corelează cu normele aprobate de minister cu privire la organizarea şi conţinutul activităţii de control, cu regulamentul de funcţionare a inspectoratelor şcolare şi corespunde mai bine spiritului Legii nr. 12, privind încadrarea şi promovarea în muncă a personalului din unităţile socialiste de stat.

Legea nr. 12 prevede în cap. II, art. 7, că aprecierile anuale ale personalului din unităţile socialiste trebuie să reflecte activitatea desfăşurată pe baza unei serii de criterii printre care: rezultatele obţinute în îndeplinirea sarcinilor de serviciu, nivelul pregătirii profesionale şi de cultură generală, preocuparea pentru îmbogăţirea cunoştinţelor de specialitate, calităţile personale, comportarea în cadrul colectivului de muncă etc.

Evaluarea activităţii celor două inspectorate şcolare, pe baza celor 20 indicatori, se poate face folosind trei procedee: raportarea la termenele stabilite pentru îndeplinirea sarcinilor trasate prin documentele de partid şi de stat, fixarea, ca punct de reper, media pe ţară şi compararea interjudeţe.

Să încercăm punerea în funcţiune a acestui mecanism de evaluare.

Congresul al X-lea al partidului şi Plenara C.C. din anul 1973 au hotărît ca pînă în 1980 să fie cuprinşi în învăţămîntul preşcolar toţi copiii între 3—5 ani. Examinînd realizările din cele două judeţe, se observă că ele se află sub media pe ţară, mult rămase în urma altor judeţe.

Desigur, inspectoratele şcolare nu sînt singurele care poartă răspunderea pentru îndeplinirea acestei sarcini. Dar oricît de mare ar fi numărul de grădiniţe inspectate, efortul nu valorează prea mult, dacă nu are drept rezultat extinderea învăţămîntului preşcolar, care arată gradul de civilizaţie a unei ţări.

Regulamentul de funcţionare a inspectoratelor şcolare prevede, printre atribuţiile inspectoratelor de prim ordin, cuprinderea şi menţinerea în învăţămîntul obligatoriu a tuturor copiilor de vîrstă şcolară. Răspunderea inspectoratelor a crescut după Plenara C.C. din iunie 1973 şi Congresul al XI-lea al partidului. Generalizarea învăţămîntului obligatoriu de zece ani este o sarcină îndeplinită, în general, în cele două judeţe. Numărul de elevi neşcolarizaţi pendulează în jurul cifrei de o sută, ambele judeţe plasîndu-se în rîndul celor cu cele mai bune rezultate. Contribuţia inspectoratelor este mai mare decît în cazul învăţămîntului preşcolar, deoarece dificultăţile de spaţiu pentru învăţămîntul obligatoriu sînt mai mici.

Raportul dintre liceele de specialitate şi cele de cultură generală este asemănător, numărul de elevi fiind de peste 70% şi 30%, conform indicaţiilor trasate de Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973. Inspectoratele şcolare au o contribuţie substanţială la obţinerea acestor rezultate, deoarece potrivit regulamentului de funcţionare, ele întocmesc proiectele planurilor de şcolarizare şi reţea anuale şi de perspectivă.

Realizarea producţiei şcolare scoate la iveală un decalaj dintre cele două judeţe, planul fiind aproape dublu în judeţul Alba, faţă de judeţul Hunedoara. Comparaţia este grăitoare: inspectoratul şcolar Alba a depus un efort mai mare, pe această linie, decît cel din judeţul Hunedoara. Diferenţa de grad de industrializare amplifică meritele inspectoratului judeţean din Alba.

Evaluarea „în direct" a activităţii celor două inspectorate judeţene duce şi ea la rezultate relativ asemănătoare, în privinţa zilelor de deplasare în şcoli, a numărului de instituţii inspectate şi de personal didactic inspectat, cu avantaj pentru inspectoratul şcolar din judeţul Hunedoara, creat de preocuparea elaborării şi publicării de studii şi articole.

Numărul zilelor de deplasare şi numărul de cadre didactice inspectate ajută la măsurarea inspecţiei şcolare, sub raportul cunoaşterii realităţilor din învăţămînt, legăturii cu instituţiile subordonate, cu personalul didactic şi cu elevii.

Aceşti indicatori au însemnătatea lor, dar numai în contextul celorlalţi, deoarece şi în învăţămînt ca şi în alte sectoare, după cum apreciază tovarăşul Nicolae Ceauşescu, „se fac controale prea multe şi unele formale, neurmate de ajutor concret pentru soluţionarea problemelor"[1].

Determinarea gradului de perfecţionare este şi mai edificatoare pentru activitatea inspectoratelor şcolare. Regulamentul de funcţionare a acestora înscrie şi atribuţiile de a se îngriji de organizarea şi îndrumarea activităţii de perfecţionare a personalului didactic, de a lua măsuri pentru continua pregătire profesională a personalului didactic, prin îndrumarea studiului individual, organizarea şi îndrumarea activităţii metodice şi prin programarea la instructaje şi cursuri de informare ştiinţifică de specialitate, organizarea de consfătuiri, consultaţii, conferinţe şi schimburi de experienţă.

Realizarea indicatorilor de perfecţionare nu mai depinde de condiţiile de spaţiu. Răspunderea inspectoratelor este mai directă, iar intervenţia lor este mai eficientă. Cuvîntul hotărîtor îl are exemplul personal al inspectorilor şcolari şi al directorilor de unităţi de învăţămînt.

Rezultă exemplul personal din situaţia de mai jos?
(raportare la totalul din fiecare grupă)

---

[1] NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la Consfătuirea de la C.C. al P.C.R. cu primii secretari şi secretarii pentru problemele organizatorice ai comitetelor judeţene de partid şi ai municipiului Bucureşti din 14 noiembrie 1973*, p. 22—23.

	Județul Hunedoara			Județul Alba		
	Profesori	Directori	Inspectori	Profesori	Directori	Inspectori
Gr. I	3,5%	6%	27%	2%	6%	19%
Gr. II	26 %	17%	62%	16%	21%	62%
Def.	70,5%	77%	11%	56%	62%	19%
Stagiari	—	—	—	26%	11%	—

La această întrebare, nu se poate răspunde cu da sau nu. Se remarcă o creștere a procentului de cadre didactice cu gradul I încadrate ca directori (de 2 ori) și inspectori (de 9 ori), față de cele care lucrează la catedră, a inspectorilor cu gradul II (aproape 3 ori), care reprezintă un fenomen normal. Sînt nefirești, în schimb, scăderea procentului de directori cu gradul II și creșterea procentului cu definitivatul, care se pot pune pe seama întineririi conducerilor de școli și parțial pe seama rămînerii în urmă. La un grad de exigență mai înalt se pot face obiecții, chiar dacă se 'au în considerare creșterile: de ce numai 41 de directori cu gradul I cînd în județ sînt 159 cadre didactice? Și de ce numai 6 inspectori au același grad față de 41 de directori? Logica poate fi dusă mai departe. Din comparația dintre cele două inspectorate rezultă un pas înainte pe această linie, făcut de colectivul hunedorean.

Este echitabil să judecăm activitatea inspectoratelor școlare și după rezultatele obținute în dezvoltarea bazei tehnico-materiale. Regulamentul de funcționare a inspectoratelor școlare prevede și atribuția de a se îngriji de continua întărire și dezvoltare a bazei didactico-materiale a unităților de învățămînt și educație. Regulamentul mai precizează că inspectoratele întocmesc și prezintă proiectele de planuri economico-financiare, pentru asigurarea bazei didactico-materiale (spațiu de școlarizare, laboratoare, biblioteci). Deci, și în această privință, lor le aparține inițiativa și cristalizarea concepției, la care se adaugă insistența pentru alocarea de fonduri și răspunderea pentru folosirea lor rațională.

Numărul de laboratoare și ateliere, precum și gradul de dotare a acestora sînt aceleași, dar superioare multor județe. Datele statistice nu exprimă însă inițiativele din județul Alba, în dezvoltarea laboratoarelor, prin autodotare Cu prilejul vizitei la Liceul real-umanist „Horia, Cloșca și Crișan" din Alba Iulia, tovarășul Nicolae Ceaușescu aprecia la aniversarea municipiului: „Aici se aplică hotărîrile C.C. privind legarea învățămîntului de producție".

Indicatorii 4 (secții reale și umaniste), 16 (efectivul mediu de elevi pe clasă), 17 (raportul dintre numărul de elevi și cadre didactice), 18 (indicele de folosire a sălilor de clasă), 19 (fonduri pentru investiții-construcții) și 20 (fonduri pentru dotare) scot în evidență dezvoltarea învățămîntului în cele două județe, de la egal la egal. Desigur, acești indicatori reflectă politica generală în domeniul învățămîntului. Totuși, activitatea inspectoratelor școlare nu poate fi desprinsă de aceștia, chiar dacă relația este indirectă.

În felul acesta, măsurarea se poate continua cu activitatea inspectorului care răspunde de anumite școli. Alături de randamentul global, se poate calcula randamentul parțial.

Organele de îndrumare și control urmăresc cunoașterea profesorilor nu numai în lumina aptitudinilor didactice și pedagogice sau după calificativele obținute la examenele de grade, ci mai ales sub raportul global al randamentului eficienței școlare. Atunci, sub același raport, trebuie apreciată și inspecția școlară. Modalitatea aceasta de măsurare a activității de inspecție școlară este indirectă, dar eficientă, cu valoare științifică. Ea trebuie să stea și la baza aprecierilor anuale ale activității inspectorilor școlari care, *în cele mai multe cazuri, sînt generale, uniforme,* și în mare măsură lipsite de exigență și de obiectivitate.

Metodele, tehnicile și formele de evaluare a *inspecției școlare trebuie căutate încă.* În 1937 Vasile Pavelcu scria, referindu-se la controlul modern al cunoștințelor și la inspecția școlară: „Raportul în care se află controlul nostru școlar față de știința experimentală modernă ne apare ca fiind la fel cu raportul astrologiei față de astronomie, sau al alchimiei față de chimie. Pronosticurile organelor noastre de control au ceva din prezicerile astrologilor, iar puterea lor de diagnostic ceva din intuiția magicienilor. Nu se cade să-i depreciem: și astrologii și alchimiștii și magicienii sesizau uneori adevărul; ei reprezentau faza romantică a investigației prestiințifice" (Jurnal de psihotehnică, vol. I, nr. 23, din 1937, p. 128–129).

În cele aproape patru decenii care s-au scurs de atunci, s-au produs schimbări radicale, în domeniul învățămîntului nostru.

Este, deci, cu atît mai imperios necesar ca îndrumarea și controlul să recurgă la explorare docimologică, pentru a măsura activitatea de instrucție și educație și propriile rezultate ale inspecției școlare.

Oricît de bine pus la punct ar fi mecanismul de evaluare, el nu are rolul determinant. Trebuie să ai ce evalua, înainte de toate. Evaluarea inspecției școlare semnalează necesitatea unor măsuri la nivel central și județean, pentru perfecționarea acestei activități.

Creșterea exigențelor societății noastre față de învățămînt impune, mai mult ca oricînd, *încadrarea inspectorilor școlari prin concurs.* Nu este această pretenție o utopie? Mai ales că pe plan mondial există mari rezerve față de această metodă de selecție. Deși recunoaște avantajele competiției prin concurs ca înlăturarea favoritismului și arbitrariului, datorită probelor riguroase și controlate, Gaston Berger consideră că abuzul de concurs stimulează „scleroza*rea cunoștințelor și fixarea metodelor*"[2].

El se referă la concursurile școlare și combate exagerările. În cazul nostru *se pune problema inițierii unor concursuri bine organizate, care să permită nu verificatrea cantității de cunoștințe, ci cunoașterea personalității viitorului inspector școlar.* Această formă de încadrare și promovare este prevăzută în Legea nr. 12 și a mai existat în învățămîntul românesc, cu zeci de ani în urmă. Dacă în trecut, persoanele care doreau să promoveze în funcția de inspector școlar se prezentau în fața unor comisii de oameni de știință și cultură, în epoca actuală aceasta se impune cu atît mai mult.

Organizarea concursului nu va produce prin ea însăși un asalt al personalului didactic pentru ocuparea posturilor de inspectori școlari. Au existat și în trecut oameni de cultură, chiar pedagogi care n-au simțit atracție pentru această muncă. Profesorul Popescu-Teiușan declara: „Uite, mie inspector nu mi-a plăcut să fiu. Ca dascăl ești un muritor care

2 GASTON BERGER, *Omul modern și educația sa*, în vol. *Psihologie și educație*, E.D.P., București, 1973, p. 49.

ai o şansă în plus de fericire, cu condiţia de a şti să te apropii de sufletul copiilor". Poziţii asemănătoare există şi în prezent, şi vor exista şi în viitor. Preferinţa pentru activitatea la catedră nu trebuie să ne deranjeze. Legea nr. 12 prevede că „cetăţenii îşi pot alege locul de muncă".

De aici, nu trebuie trasă concluzia că nu se poate organiza concursul, în cadrul inspecţiei şcolare. Mai ales, dacă se vor crea condiţii care să conducă la creşterea prestigiului inspectorului şcolar şi dacă inspectorul şcolar va contribui el însuşi la ridicarea acestui prestigiu.

Pentru a atrage şi menţine în funcţia de inspector profesori dintre cei mai pregătiţi, Spiru Haret avea în vedere următoarele condiţii: să aibă o situaţie mai bună decît o aveau înainte, şi dreptul de a reintra în învăţămînt pe catedrele din care au fost transferaţi. Deşi a trecut atîta vreme de atunci, părerile exprimate de Haret îşi păstrează valabilitatea. Prin situaţie mai bună înţelegem o retribuţie superioară şi stimulatorie, precum şi un regim de muncă care să permită perfecţionarea continuă a pregătirii pedagogice şi de specialitate a inspectorului şcolar. Inspectorului şcolar — susţinea marele om de învăţămînt — trebuie „să-i adaugi toate avantajele pe care le are cariera de profesor"[3]. Ceea ce atunci se întrezărea ca o posibilitate, în anii socialismului trebuie să devină o necesitate. Inspectorul şcolar din etapa actuală trebuie să aibă mai multe drepturi şi obligaţii şi prestigiu, incomparabil mai mare decît revizorul şcolar din trecut.

În felul acesta se vor respecta prevederile hotărîrilor de partid şi ale unor legi, indicaţia secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, „de a supune cadrele unor concursuri şi verificări, precum şi aprecierii lor de către masele de oameni ai muncii"[4].

Selecţia să se facă pe baza activităţii didactice şi ştiinţifice. Oglinda activităţii concurentului ar putea fi reprezentată de o fişă personală, care să cuprindă drept criterii de examinare: vîrsta, specialitatea, vechimea în învăţămînt, vechimea în predarea la catedră, gradul didactic, materiale didactice elaborate, manuale, lucrări, studii şi articole elaborate şi publicate, comunicări şi intervenţii la reuniuni pedagogice şi ştiinţifice, contribuţii prin cercetarea pedagogică la perfecţionarea învăţămîntului, funcţiile pe care le-a îndeplinit în organizarea şcolară, activitatea social-politică şi moral-cetăţenească. De asemenea, prezentarea la concurs a unei lucrări scrise, pe teme de organizare, perfecţionare şi conducere a învăţămîntului, ar ridica prestigiul inspectorului şcolar din societatea socialistă.

Selecţia exigentă a inspectorilor şcolari nu este suficientă. *Perfecţionarea continuă a învăţămîntului determină perfecţionarea inspecţiei şcolare.* În această direcţie, nu se poate vorbi de un sistem adecvat. La cursurile organizate cu ani de zile în urmă, pe specialităţi, s-a renunţat, iar instructajele clasice şi unele schimburi de experienţă izolate, din iniţiativa judeţeană nu sînt suficiente. *Organizarea unor cursuri periodice de perfecţionare la anumite intervale de timp, cu scoaterea din producţie, pe teme de organizare şi conducere a învăţămîntului, de modernizare a activităţii de îndrumare şi control, precum şi de specialitate, s-ar încadra în măsurile generale de reciclare a personalului din unităţile de stat.*

Asemenea cursuri de pregătire sînt şi mai necesare pentru inspectorii începători, care nu au experienţă în munca de îndrumare şi control. În unele ţări, acestea preced instalarea inspectorilor şcolari, fiind totodată un ultim prilej de verificare a celor care se hotărăsc să se angajeze în această activitate.

Activitatea de perfecţionare a inspecţiei şcolare, cu caracter permanent, ar fi fructuoasă dacă ar fi organizată şi orientată de o secţie pe lîngă Institutul de perfecţionare a personalului didactic.

Măsurile ce concură la ridicarea calităţii activităţii în acest important sector al învăţămîntului vor permite înlocuirea întrebării „Vreţi să fiţi inspector şcolar?" cu alta şi mai firească: „Ce vă determină să doriţi a deveni inspector şcolar?"

STRUCTURA ANULUI ŞCOLAR — O PROBLEMĂ PEDAGOGICĂ SUBAPRECIATĂ

D. SALADE

În condiţiile numeroaselor mutaţii care afectează societatea contemporană, cînd se pune problema reconsiderării tuturor elementelor procesului de învăţămînt (principii, conţinut, metode, forme de organizare etc.) este firesc să se pună şi *problema reexaminării structurii anului şcolar.* Cu toate că nimeni nu contestă caracterul pedagogic al unei astfel de probleme, structura anului şcolar a fost şi este tratată superficial în manualele de pedagogie sau în studiile de specialitate. În comparaţie cu celelalte elemente componente ale planului de învăţămînt — din care face parte, firește, şi structura anului şcolar — acestela din urmă i se acordă un loc cu totul secundar, nesemnificativ în preocupările teoretice. Dacă în cazul celorlalte elemente se motivează rolul fiecăruia şi se arată criteriile care stau la baza soluţionării ştiinţifice a lor, despre structură se spun doar cîteva cuvinte generale, cu caracter constatativ. Este drept că tradiţia aici şi-a impus pecetea, mai mult decît

3 SPIRU HARET, *Opere*, vol. II, 1901—1904, p. 396.

4 NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntarea la Consfătuirea de la C.C. al P.C.R. cu primii secretari şi secretarii pentru problemele organizatorice ai comitetelor judeţene de partid şi ai municipiului Bucureşti din 14 noiembrie 1973*, Editura politică, Bucureşti, p. 20.

în cazul celorlalte elemente, scutind oarecum pe teoreticieni de explicitarea ei. Acceptarea unei moșteniri în acest domeniu pare firească și îndreptățită pentru a nu mai provoca nedumeriri.

Odată cu creșterea importanței planificării și a problemei eficienței unui sistem de învățămînt se ridică în mod cu totul justificat și chestiunea structurii anului școlar. Numeroase probleme își așteaptă răspunsul de la soluționarea acesteia. De exemplu, care este structura anului școlar care convine cel mai mult legilor învățării, care asigură o eficiență maximă a activității educative? Cum este mai bine să fie împărțit anul școlar pentru ca să se evite activitatea în salturi, baterea pasului pe loc și să se asigure o activitate ritmică, armonioasă? Care sînt perioadele de mai mare eficiență și cînd trebuie să fie plasate perioadele de odihnă, pentru ca alternarea sau succesiunea lor să asigure un randament optim activității școlare? Iată întrebări cărora pedagogia nu le-a dat încă un răspuns suficient motivat. Chiar dacă în unele studii problema structurii anului școlar a fost pusă, ea a rămas tot la periferia discuției ca o anexă a altora. Încercările de a motiva și argumenta schimbarea sau menținerea unei anumite structuri au fost timide și de cele mai multe ori sprijinite pe „bunul simț" și tradiție.

Dacă admitem că structura anului școlar trebuie și poate servi și la realizarea scopului educației, prin *modul în care îmbină perioadele de odihnă* cu cele de lucru, prin organizarea solicitărilor elevilor, atunci sîntem obligați să examinăm cu toată atenția și această *componentă importantă* a planului de învățămînt. Randamentul muncii școlare știm că este influențat nu numai de volumul sarcinilor, de lungimea perioadelor de lucru, ci și de modul în care sînt organizate, îmbinate, alternate etc. Fiecare element al acestei structuri (cînd începe și cînd sfîrșește anul școlar, numărul zilelor de lucru și de odihnă, succesiunea lor, organizarea săptămînii de lucru, repartizarea echilibrată a sarcinilor pe tot parcursul perioadei lucrătoare, legătura acestora cu sărbătorile naționale, cu anotimpurile etc.) își are semnificația și ponderea sa în organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ. Nu numai elevii, ci și familia (părinții) și profesorii sînt la fel de interesați, și pînă la urmă societatea în ansamblul ei, într-o soluționare judicioasă și convenabilă a *acestuia*.

Pornind de la aceste considerații, e firesc să acordăm importanța cuvenită structurii anului școlar și criteriilor pedagogice care ar trebui să soluționeze orientarea ei. Aceasta cu atît mai mult cu cît o reexaminare a situației se impune în strînsă legătură cu *ansamblul problemelor învățămîntului*. Ce criterii ar putea înlesni o asemenea soluționare? Este clar că între acestea, cel care se referă la *eficiența optimă a perioadelor de lucru și odihnă trebuie să ocupe un loc de frunte*. Dar care sînt indiciile unei activități eficiente legate de structură (lungimea perioadei, plasarea ei, alternarea după anumite reguli etc.). Apoi, se impune *luarea în considerare a particularităților activității școlare*, care este o activitate din ce în ce mai mult combinată, intelectuală și fizică, productivă. Ținînd seama de legile învățării, de particularitățile formării deprinderilor și obișnuințelor de comportare, de modul în care se elaborează diferitele structuri mintale și atitudini comportamentale ne putem orienta în acest sens. Principiile organizării procesului educațional sînt valabile și pentru structura anului școlar, mai ales principiul sistematizării, al unității și continuității, al legării teoriei de practică ș.a. De aceste particularități nu se *poate face abstracție fără a prejudicia calitatea pregătirii* tinerei generații. Nu putem uita, mai departe, faptul că în perspectivă *școala prezentului trebuie să pregătească pentru o educație permanentă*, deci să ofere absolventului obișnuința alternării studiului cu odihna, producția și starea de agrement. Or, dacă rupem total copilul de activitatea de învățare sistematică, timp de două luni, este firesc ca reluarea ei să necesite o perioadă mai lungă pentru reactualizare, și reintegrare în activitatea școlară, ceea ce nu este în favoarea procesului pedagogic și nici a educației permanente. În sfîrșit, dar nu pe ultimul loc, trebuie să stea raportarea *structurii anului școlar la alte sectoare de activitate* (economic, financiar etc.).

Pentru orice pedagog este clară ideea că și *timpul liber face parte organică din structura anului școlar*, ceea ce înseamnă că acesta trebuie văzut și el ca o componentă *activă* a operei de pregătire a tinerilor pentru viața socială și pentru muncă. Deci, se pune problema nu numai a plasării acestei perioade în structura anului școlar, ci și a stabilirii modalităților de utilizare a acesteia și de legarea sa de restul activităților pentru a-i spori cu adevărat eficiența pedagogică (cu ce se ocupă, cît de intens, sub a cui supraveghere etc.).

O analiză critică a situației prezente scoate la iveală unele neajunsuri ale structurii actuale a anului școlar. În primul rînd, este diferența între structura anului școlar universitar, tehnic și profesional, împărțit în semestre și a celui general și liceal împărțit pe trimestre. Chiar dacă n-ar fi altă legătură între ele decît practica pedagogică a studenților, viitori profesori, și această diferență creează dificultăți și neajunsuri pentru învățămîntul superior. Dar, în realitate dificultățile sînt mai numeroase (perioada activă a perfecționării cadrelor, cursuri, examene etc.). În *al doilea rînd, este diferența dintre trimestre*: primul este de 14 săptămîni, al doilea de 12 săptămîni și al treilea de 8 săptămîni, sub raportul întinderilor, ceea ce are *consecințe negative* atît asupra elevilor cît și asupra profesorilor, cu privire la verificare și notare, la stabilirea mediilor, la organizarea practicii etc. În condițiile actuale e greu să se asigure o notare ritmică, conform regulamentului și să se evite „alergarea" în ultimul trimestru. În al treilea rînd, plasarea practicii productive, în planul de învățămînt, determină dificultăți pentru că ea nu se poate realiza unitar pe toată țara, aceasta fiind în funcție de unitățile productive pe lîngă care se efectuează.

Pentru învățămîntul nostru două sînt problemele fundamentale care se pun în prezent cu privire la structura anului școlar și anume reducerea săptămînii de lucru și aceea a echilibrării pregătirii teoretice cu cea practică, prin însăși repartizarea perioadelor de activitate. Prima problemă se pune în *contextul mai larg al modificărilor preconizate pentru* reducerea săptămînii de lucru la 5 zile și în alte domenii, și deci pentru învățămînt se ridică chestiunea armonizării acesteia cu celelalte sectoare de activitate. În domeniul învățămîntului, mai mult decît în alte sectoare, fiind vorba de tineri care se află în plină dezvoltare, *se cer respectate rezultatele cercetărilor științifice referitoare la eficiența activității, la curba de efort*, la îmbinarea activității teoretice cu cea practică și punerea de acord a ocupațiilor elevilor cu cele ale părinților, pentru a putea fi utilizate cît mai rodnic zilele lucrătoare și cele libere pentru toți cei interesați. Reducerea săptămînii de lucru la 5 zile se poate face fie menținînd numărul total al zilelor lucrătoare, fie scăzîndu-l fără a prejudicia calitatea pregătirii. În acest caz se pune nu numai problema luptei împotriva supraîncărcării elevilor, ci și dorința și nevoia de a acorda programul copilului cu cel al familiei, ceea ce pledează pentru reducerea săptămînii la 5 zile lucrătoare.

Cu privire la îmbinarea perioadei de pregătire teoretică cu cea practică (în cadrul săptămînii, al lunii sau trimestrului), criteriile care pot ajuta la rezolvarea ei corectă vizează asigurarea unei legături cît mai organice între conținutul activității practice și a celei teoretice, o asemenea îmbinare fiind de natură să influențeze pozitiv dezvoltarea personalității în ansamblul ei (noțiuni, deprinderi, atitudini). Soluționarea acestei probleme este legată nu numai de integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția ci și de prevenirea repetenției, de ridicarea calității pregătirii, de sprijinirea orientării școlare și profesionale etc. Ținînd seama că elevii pot și trebuie

să participe tot mai mult la organizarea propriei lor activități, *un sondaj bine organizat ar putea oferi cîteva sugestii prețioase referitoare la plasarea zilei de practică în cadrul săptămînii și al perioadei de practică productivă în cadrul anului*, pe baza unor criterii multiple (vîrstă, anotimp, natura lucrării, durată etc.).

În lumina considerațiilor de mai sus, socotim îndreptățite:

a. Studierea unor modalități mai complexe și mai îndrăznețe de organizare a anului școlar în lumina noilor cerințe privind dezvoltarea învățămîntului: reducerea săptămînii de lucru, educația permanentă, îmbinarea învățămîntului cu producția, prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu, creșterea calității pregătirii forței de muncă etc.

b. Acceptarea împărțirii pe semestre a învățămîntului de toate gradele, aceasta eliminînd unele din neajunsurile prezente (vacanțe diferite, notare inegală, practica pedagogică, perfecționarea cadrelor didactice etc.).

c. Experimentarea în cîteva școli a unor variante de îmbinare a pregătirii teoretice cu cea practică, prin plasarea zilei de practică la mijloc, la început sau la sfîrșit de săptămînă, precum și printr-o practică neîntreruptă de 10—12 zile la început și sfîrșit de an școlar, ținînd seama de spațiu și de normarea maistrului instructor.

d. Introducerea, tot în mod experimental, a săptămînii de lucru de 5 zile, pentru a se găsi formula cea mai convenabilă pentru familie, elev, societate și în același timp cea mai eficientă, care ar urma să fie generalizată în cincinalul următor.

Considerăm că prelungirea perioadei de școlaritate după 1 iulie nu mai este eficientă, că 2—3 vacanțe scurte, de o săptămînă pînă la 10 zile, în cursul anului sînt mai eficiente decît 1—2 mai lungi, că programul de muncă și odihnă al elevilor ar fi bine să fie sincronizat cu cel al părinților, că orarul practicii continue ar fi indicat la începutul și sfîrșitul anului școlar și că vacanța de vară nu e nevoie să fie mai lungă de 45 de zile. În felul acesta condițiile pentru creșterea eficienței activității instructiv-educative ar fi mai adecvate și din perspectiva structurii anului școlar.

OPINII PRIVIND RECONSIDERAREA STRUCTURII ANULUI ȘCOLAR*

Prof. V. POPEANGĂ

În dinamica vieții sociale confruntarea de idei de natură pedagogică și culturală referitoare la structura viitoare a anului școlar este inevitabilă. Sub raport pedagogic, efortul principal va trebui îndreptat spre stabilirea conținutului schimbării, a programului ei. Modificările pe care le propunem vizează realizarea următoarelor obiective pedagogice: alternarea rațională a muncii cu odihna atît în timpul anului cît și în fiecare zi; mărirea timpului afectat pentru studiul individual și pentru participarea la activități culturale; eșalonarea rațională a activității de învățare.

1. Schimbarea structurii anului școlar trebuie privită într-o *viziune integrală asupra activității școlare*. Această viziune va afecta structura anului școlar, orarul săptămînal, continuitatea serviciilor (internat, program prelungit), activitățile extradidactice. Considerăm că modificarea structurii anului școlar trebuie să accentueze caracterul deschis al unor activități: biblioteca deschisă în timpul liber al elevilor, orar prelungit în care se dau consultații, bază sportivă deschisă în orele de după masă, laboratoare și ateliere deschise în care elevii să poată lucra individual sau în grup; într-un cuvînt o școală în care elevii dobîndesc achiziții prin activitate. În toată organizarea structurilor ei să nu uităm că școala e făcută pentru copii. În multe sectoare — — bibliotecă, laboratoare, bază sportivă — în viața școlii s-a instalat o organizare de tip birocratic, care poate fi depășită prin angajarea mai accentuată a elevilor în autogestiune și a întărirea rolului educativ al cadrelor didactice ajutătoare: bibliotecari, laboranți, pedagogi, posturi în care ar trebui să fie angajați numai absolvenți ai institutiilor de învățămînt superior.

2. Varianta de structură a anului școlar pentru care optăm este următoarea:

Începutul anului școlar: 1 septembrie
Trimestrul I: 1 septembrie — 21 decembrie (16 săptămîni)
Vacanța de iarnă: 21 decembrie — 10 ianuarie (3 săptămîni)
Trimestrul II: 10 ianuarie — 6 aprilie (12 săptămîni)
Vacanța de primăvară: 7—13 aprilie (1 săptămînă)
Trimestrul III: 14 aprilie — 29 iunie (11 săptămîni)
Vacanța de vară: 30 iunie — 31 august.

Pentru vacanța de iarnă propunem o perioadă de 3 săptămîni și pentru considerente de natură economică, deoarece în această perioadă se înregistrează cheltuieli mai ridicate de întreținere a școlii, în special la capitolul combustibil.

Total zile activitate școlară =235
Total zile libere =130

În această variantă numărul zilelor de activitate școlară într-un an crește. Obiectivul principal pe care-l urmărim prin această structură este evitarea supraîncărcării zilnice, în sensul de a nu se depăși 30 ore de activitate săptămînală la învățămîntul liceal. Eforturile pe care le-ar face un elev de liceu în fiecare zi pentru pregătirea sa ar fi mai gradate, iar timpul de care ar dispune pentru studiu individual și activități independente cu caracter cultural ar fi mai mare, prevenind astfel formarea unilaterală de care dau dovadă unii din absolvenții liceului. Dacă un elev ar participa la cursuri și la toate activitățile prevăzute în plan: ansamblu coral, ansamblu

---

*Constantin Rusu, *Reconsiderarea structurii anului școlar — o necesitate evidentă* „Revista de pedagogie", nr. 7/1976.

sportiv, activități U.T.C. etc. de la 8—13, i-ar rămîne mai mult timp disponibil pentru lectură și activități culturale independente. Cooperarea școlii cu instituțiile cultural-educative care organizează emisiuni pentru tineret sau au pe elevi printre spectatorii lor ar deveni mai ușor de realizat și mai eficientă, fără riscul existent azi de a micșora timpul de pregătire individuală a elevilor. Intervenind schimbări în bugetul de timp al elevilor, care ar putea afecta mai mult timp pentru activități independente în biblioteci, laboratoare, cercuri, ateliere; e necesar să accentuăm caracterul deschis al acestor structuri organizatorice ale școlii.

3. Restructurarea organizării actuale a anului școlar este o necesitate pedagogică din cauza funcționalității reduse pe care actuala distribuire a timpului de muncă intelectuală o are pentru formarea personalității tineretului. Vacanțele prea mari, în special cea din timpul verii, nu asigură continuitatea activității intelectuale. Practic, vacanța mare înseamnă pentru elevi întreruperea unei munci intelectuale sistematice timp de 90 zile — de la 15 iunie — 15 septembrie. Este o perioadă prea lungă pentru a nu împiedica stingerea condiționărilor și uitarea unor achiziții. Pentru revenire, este necesar ca la început de an școlar să se facă o incursiune în materia predată în anul precedent. Acest fenomen ar fi prevenit, cel puțin parțial, dacă anul școlar ar începe la 1 septembrie și s-ar încheia la 29 iunie.

Funcționalitatea educativă mai redusă a actualei distribuiri a timpului de învățare este determinată și de faptul că solicită organismul la răspunsuri inegale, unele perioade de suprasolicitare sînt urmate de altele de angajare mai redusă. Curba achiziționării de informații și deprinderi în actuala distribuire a timpului nu oglindește o organizare sistematică a activității de învățare. De aceea consider că punctul de vedere funcționalist — influența modului de distribuire a timpului de învățare asupra eficienței actului — trebuie să stea la baza proiectelor de reorganizare a structurii anului școlar.

4. Randamentul școlar depinde de multe variabile, dintre care reținem în problema care ne interesează continuitatea acțiunii educative. Vacanțele prelungite apar în contextul exercitării funcției educative ca situații de diminuare a intensității procesului. Situarea lor într-un mod echilibrat și rațional la sfîrșitul unui trimestru va asigura continuitatea actului învățăturii și-i va da un caracter gradat, eșalonat rațional în timpul afectat pentru desfășurarea lui. Așa cum se desfășoară azi, activitatea de învățare are în unele perioade — mijlocul săptămînii și lunile în care se dau teze — un caracter concentrat, cu o solicitare intensă, care este în practica școlară nu numai cauza unor eșecuri, ci și a unor sentimente de alienare și frustrare. De aceea, consider că vacanța de iarnă cu durată de 3 săptămîni — 21 decembrie pînă la 10 ianuarie — și cea de primăvară de 1 săptămînă asigură continuitatea și eșalonarea rațională a activității educative desfășurată de școală. În lumina aceleiași idei a continuității și eșalonării consider că menținerea săptămînii de 6 zile de activitate didactică va deveni un factor de sporire a randamentului intelectual al elevilor. Intervenția în această structură temporală trebuie făcută în altă direcție: micșorarea numărului zilnic de ore de curs, deci a modalităților de învățare colectivă și *mărirea numărului* de ore afectate de elev pentru învățare în ritm personal, învățare prin joc, acumulare intelectuală prin utilizarea mijloacelor de expresie culturală. În acest sens, propun ca sîmbăta să fie organizate cursuri între 8—11 pentru clasele mici și 8—12 pentru ultimele clase gimnaziale și pentru cele de liceu. În restul zilelor săptămînii programul zilnic să nu depășească orele 12 pentru clasele mici și 13 pentru cele mijlocii (VI—VIII) și mari. O structură rațională a anului școlar ne va permite să stabilim un orar săptămînal mai echilibrat. Actuala supraîncărcare temporală își are unul din factorii săi explicativi și în structura anului școlar care favorizează sporirea eforturilor zilnice și săptămînale ale elevilor. În perspectiva perfecționării învățămîntului românesc, reconsiderarea actualei structuri apare sub raport pedagogic nu numai ca o necesitate, ci și ca un mijloc de sporire a randamentului în muncă al elevilor și educatorilor lor.

RECONSIDERAREA STRUCTURII ANULUI ȘCOLAR O NECESITATE?

Prof. PAVEL PETROMAN

Dintr-un chestionar lansat în rîndul a 354 de elevi din clasele liceale, la întrebarea: „Cum vă petreceți timpul liber?", 191 din ei au răspuns aproximativ la fel: „Nu prea dispunem de timp liber", ziua de duminică, motivează ei, atunci cînd nu sîntem antrenați în anumite activități la școală, devine insuficientă pentru a întregi pregătirea noastră în vederea bacalaureatului, cercurilor științifice, elaborării unor lucrări la literatura română, rezolvării unor probleme, pregătirii concursului de admitere în învățămîntul superior etc. „Avem prea puțin timp ca să putem reflecta asupra problemelor de viață, ca să ne putem bucura de frumusețile naturii, muzicii, teatrului, filmului, ca să putem urmări și asculta emisiunile radio-televiziunii".

Doar 125 dintre elevii chestionați vorbesc despre existența timpului liber și menționează că pentru a-l avea depun eforturi în cursul săptămînii pentru a-și rezolva toate problemele în așa fel încît duminica să le aparțină, să o poată folosi cum doresc — pentru activități sportive, culturale, vizite, plimbări, studiu, lectură etc.; 38 de elevi arată că, dacă nu au timpul liber, încearcă să și-l creeze.

Răspunsurile lor relevă o nevoie acută de timp liber, de timp destinat dezvoltării plenare și permanente a personalității lor. Ei nu văd în „timpul liber", un scop în sine, și îl reclamă pentru activități care să-i ajute să fie în concordanță cu nevoile societății. Sîntem tentați să credem, totuși, că elevii de astăzi și, în special, cei chestionați de noi care

vorbesc cu pasiune și considerație despre Eminescu, Blaga, Shakespeare, Grigorescu, Rafael, Enescu, Beethoven, Iorga, Coandă etc. pentru tot ceea ce reprezintă ei prin opera lor, iubesc nu numai frumosul pentru frumos ci, în egală măsură, munca depusă pentru crearea sa, pentru descoperirea adevărului etc. Ceva mai mult, majoritatea elevilor chestionați au menționat că își consacră timpul liber realizării impactului cu ceea ce creatorii de frumos au plăsmuit și realizat, pentru a-i simți și a-i înțelege, „pentru a le continua ideile și gîndurile la nivelul și temperatura epocii noastre", fapt care demonstrează că oamenii de mîine vor ști să prețuiască și să aprecieze munca și în aceeași măsură vor fi în stare să o practice în consens cu cerințele contemporaneității. Asemenea oameni vor ști mîine să-și folosească fiecare minut în mod eficient pentru că atunci cînd ajungi să-ți găsești satisfacțiile în activitatea ta desfășurată cu dragoste și pasiune, nu vei mai face diferență între muncă și timpul liber, vor ști „să se odihnească de muncă prin muncă", de o activitate prin alta, în așa fel încît să poată contribui prin eforturile depuse la prosperitatea propriei lor personalități și a societății în ansamblu.

Așadar, timpul liber dobîndit prin reducerea săptămînii la 5 zile n-ar face decît să-i ajute pe elevi să devină subiecți mai buni, calitate în care ar putea acționa în mod consecvent și cu rezultate mai bune asupra lor și implicit asupra celor cu care ajung în contact, iar mîine acești oameni ar putea să exercite influențe mai mari asupra producției, dezvoltării sale, ar putea contribui cu mai multă eficiență la progresul științei și tehnicii, societății însăși. Din acest punct de vedere, opinia profesorului dr. C. Rusu ni se pare extrem de interesantă, mai mult ,ingenioasă, realizabilă însă în viitor. Referitor la vacanțe, la frecvența și intervalul dintre ele, considerăm că structura anului școlar, în condițiile în care s-ar trece la săptămîna școlară de 5 zile, aceasta ar trebui să devină în mod necesar alta, chiar dacă nu în totalitate cea propusă de autorul articolului la care ne referim.

După opinia noastră, anul școlar ar trebui să înceapă la 1 septembrie și să se încheie la 1 iulie. Clasele a VIII-a, anii II și IV, respectiv V, să încheie cursurile la 1 iunie (cu excepția anului IV și V care ar urma să le încheie la 15 mai) urmînd ca în cursul acestei luni să fie organizate pregătirea și desfășurarea probelor de verificare pentru înscrierea în treapta I, concursul de admitere în treapta a II-a și bacalaureatul. Primele, respectiv ultimele două săptămîni ale anului să fie destinate practicii continue agroindustriale, sprijinirii, întreținerii și strîngerii recoltei, după caz, putîndu-se folosi o lună toamna ori primăvara. Structura anului școlar, în acest caz, ar putea fi următoarea:

— începutul anului școlar la 1 septembrie,
— trimestrul I — 1 septembrie—15 decembrie,
— vacanța de iarnă — 16 decembrie — 5 ianuarie,
— trimestrul al doilea — 5 ianuarie — 5 aprilie,
— vacanța de primăvară — 6 aprilie — 16 aprilie,
— trimestrul al III-lea — 17 aprilie — 1 iulie, cu mențiunile făcute pentru anii terminali.

O asemenea structură ar permite parcurgerea actualelor programe în condiții mai bune și ar asigura însușirea temeinică a cunoștințelor, formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor, crearea atitudinilor și convingerilor comuniste, dezvoltarea personalității însăși. În afară de aceasta, elevii claselor terminale ar avea posibilități mai mari să se pregătească cu conștiinciozitate în vederea examenelor, iar ceilalți, din celelalte clase ar putea participa, fără a fi frustrați de vreo posibilitate, la activități practice — creșterea viermilor de mătase, sprijinirea acțiunilor de întreținere și recoltare a culturilor contribuind și în felul acesta la pregătirea lor pentru viață, pentru producție. Trebuie avută în vedere, cu prioritate, situația elevilor din școlile din mediul rural care, spre deosebire de ceilalți sînt antrenați efectiv într-o perioadă mai lungă la acțiuni practice.

Ajungînd toți elevii în activitatea productivă în mod efectiv timp de 2—4 săptămîni, într-un an școlar, n-am avea decît de cîștigat, deoarece s-ar convinge cu toții de greutatea și satisfacția supremă a muncii, punînd ei înșiși mîna și acționînd cu responsabilitatea ce o incumbă fiecare acțiune.

Argumentele aduse de autorul articolului citat în sprijinul propunerilor făcute sînt, după opinia noastră, juste, demne de a fi luate în seamă, realizabile însă într-un timp mai mult sau mai puțin îndepărtat, fiindcă nu e vorba, după cum bine se precizează în articol, „despre o simplă modificare cantitativă", ci de o schimbare care implică modificarea unei tradiții, planurilor și programelor școlare, normarea cadrelor didactice, perioadelor destinate perfecționării lor etc.

Sînt posibile toate acestea? După părerea noastră da, și credem că nu-i departe ziua în care, ceea ce susține autorul articolului la care ne-am referit, va putea să prindă viață.

PĂRERI PRIVIND RECONSIDERAREA STRUCTURII ANULUI ȘCOLAR*

Profesor emerit RODICA ALEXANDRU
directoarea Liceului „Ștefan cel Mare"
Suceava

Problema timpului și a utilizării lui cît mai rațional, creșterea randamentului fiecărei activități pe unitate de timp, este astăzi o problemă majoră în societatea noastră socialistă.

Este firesc deci ca și în domeniul învățămîntului, sector integrat activității productive, repartizarea judicioasă a timpului unui an școlar, alternanța rațională a muncii cu odihna și recrearea să constituie o preocupare tot mai susținută, atît a cadrelor didactice, cît și a organelor de îndrumare și control.

Această preocupare se impune tot mai mult datorită creșterii sarcinilor școlare raportate la sporirea exigenței sociale și a amplificării volumului

*Constantin Rusu, *Reconsiderarea structurii anului școlar — o necesitate evidentă* „Revista de pedagogie", nr. 7/1976.

de cunoştinţe, determinate de avîntul revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane.

Este o realitate că tineretului şcolar de azi îi revin sarcini didactice mult sporite faţă de cele de acum 20—25 de ani în urmă.

Cu toată străduinţa depusă de factorii competenţi, programele şcolare au rămas încă încărcate, şi practic ele nu pot fi reduse prea mult.

În această situaţie, desigur, trebuie să căutăm orice posibilitate care să ducă în final la creşterea randamentului şcolar, fără să epuizeze sau să diminueze capacitatea intelectuală şi creativă a elevilor, asigurînd în acelaşi timp sporirea acestei capacităţi pentru viitor, în anii maturităţii.

Putem lua în discuţie — în acest context — posibilităţile de îmbunătăţire a structurii anului şcolar.

Aceasta în nici un caz pentru simplul fapt că ar fi necesară o rupere a tradiţiei, ci pentru că, cu adevărat, *o anume intervenţie se impune prin însăşi modificările intervenite în conţinutul şi structura învăţămîntului.*

Este ştiut că actuala structură a anului şcolar suferă în primul rînd prin inegalitatea dintre trimestre.

Trimestrul I = 14 săptămîni;

Trimestrul II = 10 săptămîni;

Trimestrul III = 8 săptămîni (din care două rezervate recapitulării finale — deci 6 săptămîni).

Această discrepanţă se reflectă în mod negativ asupra ritmicităţii activităţii şcolare, prin îngrămădirea în ultimele două trimestre a lucrărilor scrise curente şi trimestriale, a examinărilor orale, suprasolicitînd elevii şi profesorii. Ritmul de muncă se alertează, iar posibilitatea de aprofundare a cunoştinţelor, de aplicare a acestora în practică, scade.

În mod deosebit, trimestrul al III-lea al anului şcolar este o adevărată goană pentru parcurgerea materiei într-o perioadă foarte scurtă, materie din care urmează a se dea teza trimestrială. Urmează apoi, în paralel cu predarea lecţiilor, perioada tezelor, cu respectarea termenelor calendaristice obligatorii şi a unor criterii speciale cum ar fi: 2 teze pe săptămînă; 1—2 zile interval între teze; evitarea lucrărilor scrise pentru ziua de luni; evitarea lucrărilor scrise curente (extemporale) în ziua în care este fixată deja o teză; asigurarea timpului necesar recapitulării pentru teză; asigurarea timpului necesar corectării tezelor şi a lucrărilor curente în aşa fel încît elevul să cunoască din timp rezultatele şi să poată depune un efort mai mare pentru o eventuală îmbunătăţire a situaţiei şcolare.

Întrucît materia parcursă pe trimestrul III pînă la teza trimestrială se rezumă doar la cîteva lecţii, tezele nu pot reflecta — evident — capacitatea elevilor de sinteză, de generalizare şi abstractizare, făcînd loc astfel unor aprecieri superficiale sau subiective.

Pentru corectarea acestei situaţii, *se impune desigur fie egalizarea trimestrelor, fie trecerea la anul şcolar compus din două semestre.*

În acest ultim caz — pentru care am opta — s-ar putea acorda mai multă atenţie sporirii calităţii învăţămîntului prin posibilitatea aprofundării materiei studiate; ar putea avea o pondere mai mare activităţile practice de laborator şi aplicaţii în aer liber.

Ar creşte astfel randamentul dat de elevi şi de profesori.

Întrucît în ultimii ani s-a impus ca o realitate contribuţia efectivă a elevilor în cadrul campaniei de strîngere a recoltei, în marea majoritate a judeţelor (campania desfăşurată în lunile septembrie şi octombrie), trimestrul I, considerat ca fiind cel mai lung, se diminuează.

Considerăm că deocamdată nu este momentul oportun să se treacă la săptămîna de lucru în şcoală de 5 zile din următoarele motive:

1) S-ar afecta parcurgerii programei propriu-zis doar 3 zile pe săptămînă, deoarece o zi este rezervată activităţii tehnico-productive, iar din două în două săptămîni o zi revine pregătirii tineretului pentru apărarea patriei.

În acest caz, s-ar ajunge tocmai la o discontinuitate nedorită în procesul de învăţare.

2) Dacă în privinţa conţinutului şi a integrării învăţămîntului cu practica şi producţia şcoala trebuie în mod obligatoriu să devanseze alte forme ale activităţii economico-sociale, în privinţa săptămînii de lucru — aceasta trebuie să coincidă neapărat cu cea a familiei. Să nu uităm că părinţii merg liniştiţi la lucru, ştiind că copiii sînt la şcoală sub îndrumarea şi controlul profesorilor. Lipsa de supraveghere a copiilor, sau umplerea celor două zile libere cu alte activităţi ar putea duce la irosire de timp şi nu la cîştig.

Cu privire la vacanţa mare, desigur, avînd în vedere unele corectări ale structurii anului şcolar, va suferi şi aceasta unele modificări. Am face precizarea însă că ea nu este exagerat de mare dacă ţinem seamă că în timpul vacanţei mari elevii trebuie să efectueze 2—4 săptămîni de activitate voluntar-patriotică; că acum se concentrează toate taberele de instruire pe diferite profile, că au loc foarte multe excursii şi că an de an tot mai mulţi elevi sînt cuprinşi în sistemul taberelor de odihnă şi recreare.

O modificare a structurii anului şcolar, care ar diminua vacanţa mare, ar duce implicit şi la regruparea acţiunilor aferente acesteia.

DEZBATERI

PENTRU UN SISTEM UNITAR DE RECICLARE ȘI ACORDAREA GRADELOR

Prof. gr. I. MIHAI MANCAȘ
Liceul „Petru Rareș"
Piatra Neamț

Dialogul despre perfecționarea cadrelor didactice, găzduit în paginile „Revistei de pedagogie", devine din ce în ce mai interesant, diversitatea opiniilor avînd darul să ne consolideze credința că actualul sistem este pasibil de îmbunătățiri substanțiale.

În legătură cu sistemul în vigoare, aș adresa doar trei obiecțiuni de fond: a) În pofida dezideratului de a-i da unitate organică, procesul de perfecționare este dispersat în forme mult prea numeroase, ireconciliabile, imobile și ineficiente. b) Fiind încredințată în primul rînd Universității, perfecționarea înseamnă un șir de expuneri și de colocvii universitare-teoretice, ceea ce, cred, este departe de țelurile propuse prin lege și prin statut. c) Sistemul acordării gradelor *conține mult formalism și nu este sincronizat cu procesul de perfecționare, mergînd în paralel.*

Iată de ce, renunțînd la o susținere teoretică, de altminteri ușor de sesizat din context, îmi îngădui, pornind de la o îndelungată experiență la catedră, de la cercetarea opiniilor unor colegi, cunoscuți ca buni profesioniști, să propun *jaloanele unui sistem unitar de reciclare și acordare a gradelor în învățămînt.*

Conducerea întregului sistem ar trebui să rămînă în seama institutelor regionale de perfecționare (secții ale Universităților) și a Caselor județene ale corpului didactic, devenite filiale ale institutelor regionale.

Procesul de perfecționare a întregului corp didactic ar putea să se desfășoare *în trepte,* după cum urmează:

I. *Seminarul pedagogic* — pentru studenții din anii III și IV ai Universităților, instituindu-se pentru fiecare student obligativitatea de a asista la 25—30 de lecții în specialitate și de a susține cel puțin 10—15 lecții, de la clasa a V-a pînă la anii IV—V de liceu, notate fiecare în parte. Studentul care nu obține cel puțin media 7, la practica pedagogică, nu poate deveni profesor.

II. *Stagiatura,* cu durata de cinci ani. Stagiarul va trebui să fie inspectat de cel puțin două-trei ori de către inspectorul de specialitate, care-i va acorda note, ținînd seama de pregătirea elevilor și de nivelul profesional atins de profesor. În același timp, *directorul școlii va controla și îndruma îndeaproape munca stagiarului, acordîndu-i un calificativ final* (foarte bine, bine, satisfăcător, nesatisfăcător). Dacă media notelor acordate de inspector este cel puțin 8 și calificativul „bine", stagiarul se poate prezenta la probele pentru definitivare: 3—5 lecții, indicate de comisia venită în școală, urmate de un colocviu complex (specialitate, metodică, politică concretă). Comisia va fi alcătuită din delegatul Institutului și colectivul Casei corpului didactic (un profesor cu gradul primar în specialitate, un profesor de științe sociale și inspectorul școlar). Pentru obținerea gradului definitiv, nota minimă acordată de comisie va trebui să fie 7.

III. La împlinirea a 10 ani de practică la catedră, profesorii vor putea cere să li se acorde *gradul secundar,* dacă îndeplinesc următoarele condiții: a) au fost notați de inspectorii de specialitate cu nota minimă 9; b) au primit în fiecare an școlar calificativul „foarte bine"; c) au participat în ultimii 1—2 ani la cel puțin o sesiune științifică de nivel republican sau județean, cu o comunicare notată de Casa corpului didactic cu nota 10; d) primesc recomandarea consiliului profesional pentru a se înscrie la secundariat.

Pentru gradul secundar, profesorul candidat redactează un studiu original, pornind de la nevoile școlii și de la experiența sa, pentru îmbunătățirea procesului de învățămînt. Dacă lucrarea este acceptată, o comisie alcătuită din delegatul Institutului (președinte), inspectorul de specialitate și un profesor de grad primar se deplasează în școala candidatului unde, după ce studiază două-trei zile munca acestuia, inclusiv activitatea social-obștească, acordă nota finală (care, pentru obținerea gradului secundar, trebuie să fie cel puțin 9).

IV. *Gradul primar* se acordă la propunerea Casei corpului didactic, a Inspectoratului școlar sau a Institutului, profesorilor de grad secundar cu merite deosebite, autori de manuale, studii publicate și valorificate în procesul de învățămînt (altele decît cele prezentate pentru gradul secundar), după împlinirea a cel puțin 15 ani vechime neîntreruptă la catedră.

V. Pentru profesorii care nu cer gradul secundar odată cu împlinirea a 10 ani vechime, sau gradul primar după 15 ani, ca și pentru profesorii de toate gradele obligați prin lege să participe la reciclare, cel puțin odată la cinci ani, se instituie un *sistem unic de perfecționare* prin Casele județene ale corpului didactic și prin forme ocazionale: tabere de vară etc. În acest scop, pe lîngă fiecare Casă județeană a corpului didactic se instituie colective de doi trei profesori de grad primar, pentru fiecare specialitate, conduse de inspectori. Aceste grupuri, cu sprijinul Institutelor regionale, organizează în fiecare județ sistemul unic de perfecționare: a) Recomandă bibliografii obligatorii. b) Constată, prin discuții, asistențe și inspecții la clasele celor care urmează a se prezenta la *proba finală,* în ce măsură aceștia cunosc și aplică învățămintele din bibliografia reco-

mandată. c) Organizează activități practice în școlile-pilot ale județelor și cicluri de informări în vacanțele de iarnă și primăvară. d) Organizează *proba finală*: două-trei lecții ținute de candidat într-o școală-pilot, cu subiecte comunicate în ziua respectivă (pentru a se putea pregăti cabinetul sau laboratorul într-un mod adecvat). La proba finală, poate participa un delegat al Institutului regional de perfecționare.

Corpul metodiștilor caselor corpului didactic va fi reciclat la institutele regionale, pe baza unei bibliografii și a unor stagii de practică, în școlile centrale-pilot, acordîndu-li-se atestarea necesară. Avînd în vedere sarcinile acestor metodiști, ei vor presta 10—12 ore (săptămînal) la catedră, fiind 2—3 zile la dispoziția Casei corpului didactic și avînd un spor de 2 clase la retribuția bănească.

Dacă, așa cum e firesc, probele pentru definitivare gradul secundar și gradul primar se consideră și probe de reciclare, sistemul devine unitar, simplu, operativ și — considerăm — eficient!

ÎMBUNĂTĂȚIREA SISTEMULUI DE PERFECȚIONARE A CADRELOR DIDACTICE

Prof. MIHAIL OPRESCU
Școala generală nr. 1, Drăgășani

Considerăm deosebit de utilă inițiativa REVISTEI DE PEDAGOGIE[1] de a dezbate probleme atît de actuale și interesante, referitoare la sistemul de perfecționare a personalului didactic.

Pe lîngă opiniile expuse, vom încerca să prezentăm și noi cîteva păreri — de pe poziția de cursant, de beneficiari ai acestor cursuri.

Apreciem multe din constatările și propunerile făcute în materialele publicate pe această temă. Am vrea, însă, mai întîi, să punem o întrebare : Cine să se ocupe de perfecționare ?

Răspunsurile reieșite din materialele publicate sînt contradictorii Astfel, prof. univ. Nicolae Apostolescu și colaboratorul propun ca sistemul de perfecționare a personalului didactic să fie subordonat universităților, iar Emil Bâldescu, respingînd această idee, motivează prin slaba pregătire pe care o oferă facultățile (Universitatea) profesorilor, considerînd că I.C.P.P.D. este competent în a se ocupa de perfecționare. Am vrea să subliniem că nu trebuie să se meargă pe linia totalei neadmiteri a uneia sau alteia din părerile exprimate, ci că trebuie să se ajungă la o mai justă înțelegere privind realitatea, și prin prisma beneficiarului cursurilor de perfecționare. Ca profesori care urmăm cursurile de reciclare, avem nevoie de universitate, și după ce am trecut prin universitate. Dar, tot ca profesori, *avem nevoie de o continuă îmbunătățire a stilului de muncă la catedră.* În cadrul perfecționării, cadrele universitare ne completează cunoștințele din vremea studenției cu noile cuceriri ale științei. Este adevărat că noi nu mai sîntem studenți și că avem pretenții sporite față de cursurile cadrelor de la universitate. De aceea, *universitatea trebuie să aleagă pentru institutul de perfecționare pe cele mai bune cadre.* Pentru activitatea noastră, la catedră, avem nevoie și de niște cadre care să se ocupe de problemele perfecționării muncii concrete la clasă : *ce ajutor poate oferi în acest sens un cadru care n-a lucrat niciodată în învățămîntul gimnazial*

[1] Vezi : Prof. univ. dr. Nicolae Apostolescu și Petru Radu, *Un punct de vedere privind sistemul de perfecționare a personalului didactic*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1975' ; Emil Bâldescu, *Școala profesorilor*, nr. 1/1976, Emil Păun, *Perfecționarea cadrelor didactice un tip specific de educație a adulților*, nr. 2/1976.

sau liceal ? Institutele de perfecționare trebuie să caute și metodiști pricepuți, care se găsesc în rîndurile profesorilor și metodiștilor cu o valoroasă activitate.

Ideea referitoare la o clasificare a cadrelor didactice ale centrelor de perfecționare în cele două categorii și anume : cadrele de teren și consiliile științifice, care să le pregătească pe cele de teren, idee propusă de prof. univ. N. Apostolescu și Petru Radu, nu poate fi concepută printr-o izolare a consiliilor științifice de munca de teren, ci prin cunoașterea concretă de către membrii acestora a situației din școli, deoarece *nu vedem cum ar pregăti pe alții pentru munca de teren niște cadre care n-au făcut și nu fac muncă de teren în școli.*

Considerăm că multe din constatările făcute de dr. Emil Păun sînt juste, dar că unele din ele sînt urmate de unele propuneri discutabile, altele fiind niște constatări teoretice, lipsite de propuneri. Astfel, referindu-se la „penetrația modelului școlar la nivelul postșcolar" care „este mai evidentă la nivelul perfecționării cadrelor didactice", autorul este nemulțumit de situația de „elev" a candidatului la perfecționare [2], dar nu propune niște soluții concrete referitoare la relația lector-cursant. Am vrea să oferim un răspuns la o întrebare de felul : „Cum să se procedeze pentru a nu ne simți la reciclare ca niște elevi de școală, și pentru a nu fi nici tratați ca atare ?", prezentîndu-vă niște impresii bune cu care am venit de la cursurile de reciclare cu profesorii de limba română, organizate la Craiova. Subliniem că *în relația lector-cursant, am constatat mult respect, modestie, înțelegere, colegialitate, colaborare. A fost încurajat schimbul de experiență, apreciindu-se la justa valoare referatele sau contribuțiile cursanților, discuțiile și propunerile făcute.* S-a stimulat schimbul sincer de opinii între cursanți și lectori, s-au purtat discuții ca între pedagogi. Ceea ce ne-a impresionat mult a fost și dorința lectorilor centrului de perfecționare de a învăța din experiența noastră, a cursanților, notîndu-și cu grijă tot ce au considerat că e necesar pentru a fi folosit în cadrul întîlnirilor cu alți cursanți. Aș sugera să fie studiate și valorificate experiențele cele mai bune obținute de I.C.P.P.D. și filialele sale în cadrul diverselor cursuri de perfecționare.

Referindu-ne acum la calitatea cursurilor ținute de profesorii institutului de perfecționare, subliniem părerea justă a dr. Emil Păun și anume că profesorii institutului de perfecționare „trebuie să nu-și modeleze comportamentul nici după cel al profesorilor de liceu, nici al celor de universitate" [3]. Pentru a deosebi profesorii institutului de perfecționare de profesorii ceilalți, dr. Emil Păun formulează niște calități ale profesorilor institutului de perfecționare și anume : „Profesorul pentru adulți nu trebuie să-și reducă activitatea la transmiterea cunoștințelor, ci trebuie să-i ajute să învețe, să-i stimuleze în învățare, să le stimuleze eforturile creatoare... Principalele calități ale unui astfel de profesor amator ar trebui să fie următoarele : competența în problemele de conținut ; cunoașterea celor pe care urmează „a-i învăța" și a condițiilor de activitate". Ne oprim aici, precizînd însă că toate aceste calități trebuie să-i caracterizeze și pe profesorii de gimnaziu, de liceu și de la universitate. Meritul intervenției dr. E. Păun constă, deci, în aceea că subliniază necesitatea ca profesorii institutului de perfecționare să nu facă lecții nici ca la liceu, dar nici ca în fața studenților. Pe lîngă calitățile generale ale unui bun profesor, *credem că profesorul institutului de perfecționare, care are ca elevi profesori, trebuie să aleagă o cale academică de prezentare a noutăților științifice, avînd în vedere orizontul larg de înțelegere al omului matur, care nu mai este student, ci trece deja prin experiența vieții, iar metodistul institutului de perfecționare trebuie să fie, înainte de toate, unul dintre cei mai străluciți maeștri în munca directă cu elevii școlii.*

Referindu-ne în continuare la programele pentru perfecționare, subliniem că în cadrul dezbaterilor s-a remarcat ideea cuprinderii în programe a aspectelor noi și că sîntem de acord cu această idee demnă de reținut, dar că mai sînt necesare unele precizări. Mai întîi vom menționa că nu trebuie să înțelegem prin noutăți, care trebuie avute în vedere la perfecționare, doar ceea ce nu cunosc cursanții în momentul în care s-au prezentat la curs. Profesorul care vine la cursul de perfecționare nu este și nici nu trebuie să fie străin de anumite noutăți care-l

---

[2] Vezi Emil Păun, articolul citat
[3] *Idem.*

interesează și pe care le înregistrează prin intermediul presei, radioului, televiziunii, societăților științifice etc.

La cursurile de perfecționare am mai auzit și exclamații de felul acesteia : „Of, pe acestea le-am mai auzit, le-am mai citit !". Asemenea exclamații, ajunse la urechile lectorilor, îi pun desigur într-o situație neplăcută, mai ales, cînd, sincer vorbind, s-au străduit să prezinte lucruri interesante tocmai prin noutatea lor. S-au gîndit oare autorii exclamațiilor de felul celei amintite că totuși e greu și aproape imposibil să se alcătuiască o programă numai și numai cu acele aspecte noi și necunoscute de cursanți înainte de reciclare pentru a nu-i „plictisi" ? ! Cred că „noul" la cursurile de perfecționare înseamnă și aspectele noi înregistrate de curînd de cursanți, chiar și înainte de cursuri, dar noutatea asupra căreia cursantul este informat dinainte trebuie în așa fel sistematizată și dezbătută încît să nu se mai pună iarăși aceeași bandă auzită, căci în această situație exclamația „Of, pe acestea le-am mai auzit" ar fi întemeiată. Cred că noul înregistrat de cursanți, și înainte de cursuri și în timp cursurilor, trebuie strîns legat de activitatea practică, concretă, desfășurată la cursurile de perfecționare, de experiența, de contribuția proprie a lectorilor și cursanților, de o strînsă colaborare între lectori și cursanți pentru a aduce un plus de noutate la fiecare activitate desfășurată.

Ni se pare interesantă ideea abordată de mai mulți, conform căreia, este necesară „o reconsiderare a examenelor actuale școlărești și în dezacord cu statutul de adult", idee formulată și de dr. Emil Păun, dar neînsoțită de niște propuneri concrete. Cred că, pe lîngă o încurajare a discuțiilor colegiale și a schimbului de păreri, ca între adulți, *examenele trebuie să constituie și un important prilej de apreciere a efectului practic al pregătirii la reciclare*, mai precis, examinatorul nu trebuie să fie străin de randamentul dat în munca la clasă, ca urmare a activității de perfecționare. Noi cunoaștem că activitatea de apreciere a pregătirii participanților la examenele pentru grade didactice începe cu o inspecție la clasă, dar efectuată la început ; *inspecția la clasă nu oferă în totalitate prilejul de a se verifica eficiența pregătirii în cadrul perfecționării*, de vreme ce activitatea de perfecționare are loc nu înainte, ci după inspecția specială. Ce-ar fi dacă inspecția specială ar încheia perioada de perfecționare ? *Noi credem că ar fi bine și ca inspecția respectivă să constituie una din componentele examenului*, componentă prin care examinatorul izbutește să aprecieze, alături de alte aspecte, și randamentul acțiunii de perfecționare.

În acest scop, considerăm că metodiștii centrelor de perfecționare trebuie să-i pregătească pe cursanți, îmbinînd explicațiile din cursuri cu activitatea model, desfășurată de ei înșiși la clasă cu elevii, în fața cursanților-profesori. Această soluție o găsesc utilă și în activitatea inspectorilor școlari.

De asemenea, *considerăm că programele cursurilor de reciclare trebuie să izvorască și dintr-o cunoaștere exactă a realităților din școli, printr-o strînsă colaborare a personalului centrelor de perfecționare cu munca directă la catedră.*

Editura didactică și pedagogică și redacțiile revistelor de profil să vină mai mult în sprijinul celor cuprinși la perfecționare, publicînd un număr mai mare de materiale referitoare la conținutul programelor pe discipline.

Cursurile și activitățile practice organizate în vacanțe la centrele de perfecționare sînt utile. Am propune însă ca în fiecare centru de perfecționare să funcționeze, mai întîi experimental, cîteva școli în care cursurile să continue și pe perioada prezentării cadrelor didactice la perfecționare, urmînd ca, în mod special, la aceste școli vacanța să se fixeze în altă perioadă a anului școlar. În cadrul acestor școli ar urma să se țină activități practice model de către lectorii metodiști sau de către unii profesori din învățămîntul gimnazial și liceal.

Ar fi bine ca activitatea de perfecționare să fie un prilej de valorificare a preocupărilor de cercetare științifică manifestate de cadrele didactice înscrise la grade.

Considerăm că, în cadrul cursurilor și al dezbaterilor organizate cu acest prilej, *responsabilii de grupe să fie recrutați din rîndurile lectorilor metodiști sau ale cadrelor didactice care au terminat de curînd cursurile de reciclare* (și nu din rîndul cursanților, așa cum se procedează în prezent).

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

ASPECTE PRIORITARE DIN ACTIVITATEA DE CERCETARE PEDAGOGICĂ ÎN R.P.BULGARIA

MARIAN RADU

Procesul complex de construire a unei noi societăți și cu deosebire construirea societății socialiste implică, printre altele, acordarea unei atenții deosebite problemelor educației. În țara vecină și prietenă, R.P. Bulgaria, este evident tocmai acest efort continuu din partea statului, a Partidului Comunist Bulgar, din partea specialiștilor în domeniul educației, de a contribui la ridicarea pe trepte tot mai înalte a școlii bulgare.

În acest context, cercetarea pedagogică este chemată să studieze și să soluționeze problemele tot mai diverse și mai complexe care se ivesc în fața amplului proces de educație socialistă a poporului bulgar. În cadrul Institutului de cercetări pedagogice din Sofia, activitatea de cercetare acoperă o sferă foarte largă de aspecte ale procesului instructiv-educativ: cercetări fundamentale cu privire la bazele marxist-leniniste ale educației socialiste, cercetări de didactică, de educație morală, patriotică, fizică etc.

Cu ocazia celui de-al II-lea Seminar internațional al cercetătorilor din domeniul educației din țările socialiste, ținut în august 1975 la Moscova, am avut prilejul să cunoaștem mai de aproape cîteva din cercetările cele mai recente ale colegilor din R.P. Bulgaria. Vom încerca să prezentăm specialiștilor, cadrelor didactice, tuturor celor interesați o parte din aceste cercetări.

a) *În jurul problemei educației morale a școlarului mic*[1].

Fixîndu-și punctele de plecare ale cercetării, D. Vasilev constată că educația morală, acest proces de lungă durată și deosebit de contradictoriu, are, în această etapă a vîrstei școlarului mic, ca centru de gravitație a tuturor problemelor, capacitatea elevului de a discerne, într-o formă elementară, între bine și rău, între pozitiv și negativ, între sincer și nesincer. Cercetătorul bulgar consideră de la început că la elevii din clasa I principalele calități morale care se pot educa în condiții optime sînt: *disciplina, dragostea pentru muncă, colectivismul* și *sinceritatea* iar principalele procese care contribuie la dobîndirea acestor calități morale, de către elevii de vîrstă școlară mică, sînt, după D. Vasilev: percepția, conștientizarea, exercițiul de respectare a normelor morale fundamentale, în vederea formării deprinderilor morale.

Scopul acestei cercetări l-a constituit depistarea principalelor caracteristici pe care le îmbracă calitățile morale fundamentale la copiii de vîrstă școlară mică, urmărind ca obiective: definirea nivelului de conștiință morală și de comportare morală, avînd ca indici calitățile morale enunțate anterior; stabilirea nivelului capacităților reale de conștientizare și respectare a normelor morale fundamentale (indicii rămîn aceiași); procesul formării celor patru calități, premisă a nivelului dezvoltării morale la elevii din clasa I.

Cercetarea propriu-zisă s-a desfășurat la Școala nr. 31 din Sofia, la două clase I. Din concluziile lui D. Vasilev, reținem atenția cîteva: copiii de vîrstă școlară mică au, în momentul înscrierii lor în clasa I, un volum relativ mare de reprezentări, noțiuni și deprinderi comportamentale morale; ei sînt capabili, în proporție de 90%, să facă disocierea între bine și rău, corect și incorect, sincer și nesincer etc.; analiza comportamentului copiilor de vîrstă școlară mică, în vederea stabilirii raportului dintre „ceea ce știu elevii că trebuie să facă și ceea ce fac ei cu adevărat", duce la constatarea că în proporție de 40% elevii clasei I respectă *permanent* normele fundamentale morale cunoscute de ei, în procent de 55% respectă *în general*, cu mici abateri, aceste norme; există și un procent de 1% din elevi care se remarcă prin *nerespectarea permanentă* a normelor de comportament moral proprii vîrstei lor; cercetarea a mai relevat faptul că posibilitățile relativ mari de receptare a cerințelor morale de către elevi nu-și găsesc un corespondent adecvat și la nivelul conduitei (fluctuantă, de cele mai multe ori contradictorie), două fiind, după D. Vasilev, cauzele principale: caracteristicile fizico-psihice ale vîrstei și lipsa de unitate (în majoritatea cazurilor) a influențelor exercitate de școală, pe de o parte și de familie, grup de prieteni etc., pe de altă parte.

1 D. Vasilev, *Vaspitanie nravstvennih kacestv u ucenikov pervoiu classe* (Educarea calităților morale la elevii din clasa I), în: „Formirovanie sațialisticescoi licinosti" (Formarea personalității socialiste), Moscova, 1975, p. 110.

b) *Raportul educație-muncă, mereu în centrul atenției* [2,3]

Efectuînd o foarte interesantă cercetare, I. Marinkova a urmărit influența exercitată de activitatea de instruire prin muncă asupra personalității elevilor, avînd în vedere mediul de desfășurare a acestei activități.

Considerînd că în procesul de instruire prin activități practice se dobîndesc în proporții diferite cunoștințele și priceperile de muncă, cunoștințele și priceperile generale tehnice de producție și cunoștințele și priceperile speciale de producție, cercetătoarea își propune ca scop al cercetării analiza posibilităților activității practice dintr-o școală profesională, în vederea formării deprinderilor generale de muncă și a deprinderilor generale tehnice de producție, ca factori deosebit de importanți ai dezvoltării armonioase a personalității elevilor.

În experimentul pedagogic, desfășurat într-o întreprindere, într-un atelier școlar obișnuit și într-un complex școlar tehnico-productiv s-au avut în vedere cîțiva indici, din care semnalăm: corectitudinea și complexitatea răspunsurilor, numărul și caracterul greșelilor, nivelul însușirii deprinderilor de muncă (în funcție de rapiditatea efectuării operațiilor, de coeficientul folosirii mașinii etc.).

Concluziile cercetării arată că atelierul școlar și complexul școlar tehnico-productiv sînt mult mai propice dezvoltării cunoștințelor și priceperilor generale de muncă și a celor generale tehnice de producție. În cadrul acestor două unități cu caracter preponderent școlar, de instruire, profesorul poate crea situații problemă care stimulează gîndirea creatoare, spiritul de inițiativă al elevilor. Ele permit o îmbinare a problemelor teoretice cu problemele aplicabilității și verificării acestora în practică. În același timp, oferă posibilități practice de diversificare a procesului instructiv-educativ în funcție de dezvoltarea și capacitatea de înțelegere a fiecărui elev în parte.

Întreprinderea oferă condiții deosebit de favorabile pentru dezvoltarea cunoștințelor și priceperilor speciale de producție, ea rămînînd un mediu cu posibilități limitate de instruire. Dar întreprinderea constituie totuși cadrul ideal al educării elevilor în spiritul muncii, al disciplinei și al colectivismului, al responsabilității sociale.

În concluziile cercetării sale, I. Marinkova consideră că principala formă de organizare a activității practice de producție a elevilor, activitate ce-și propune în primul rînd formarea cunoștințelor și priceperilor politehnice de muncă, ca elemente fundamentale ale personalității socialiste, o constituie *complexul școlar tehnico-productiv* (sau acolo unde nu sînt condiții materiale, atelierul școlar). Dată fiind și importanța educativă a activităților desfășurate în întreprinderi, cercetătoarea recomandă integrarea elevilor în colective de muncă din unități industriale mari, ca activitate complementară indispensabilă.

E. Teneva, preocupată de integrarea armonioasă a adolescenților în viața socială, a prezentat o cercetare cu privire la natura influențelor pe care le exercită munca productivă a elevilor asupra stimulării activismului lor social. Însuși scopul cercetării este acela de a determina cadrul de desfășurare a procesului de formare și dezvoltare a activismului social în procesul muncii productive a elevilor, precum și găsirea acelor modalități practice ce pot duce la optimizarea acestui proces deosebit de complex și de subtil. Teneva a folosit un eșantion de trei clase de liceu, pe care le-a urmărit timp de trei ani.

Recunoscînd dificultățile mari pe care le-a întîmpinat în timpul acestei cercetări, autoarea prezintă cîteva concluzii interesante, subliniind în același timp că preocupările ei în această direcție vor continua. Dintre concluziile cercetării merită a fi menționate cîteva, după cum urmează: există un raport direct proporțional între nivelul de cultură generală al elevilor și nivelul activismului lor social; este necesar ca între cunoștințele teoretice și aplicabilitatea practică a acestora să nu se mai interpună dezinteresul și inerția cadrelor didactice; dezvoltarea intereselor (în cele mai diverse domenii) constituie premisele dezvoltării activismului general al elevilor, ca o premisă necesară a activismului social; munca ideologică în rîndul adolescenților are efecte dintre cele mai importante asupra dezvoltării activismului social al acestora; este necesară reconsiderarea raportului dintre profesor și elev, ca element decisiv al conștientizării statusului social al elevului, al necesității integrării sociale conștiente a acestora, integrare ce se manifestă, în ultimă instanță, prin activitatea socială a acestora.

c) *O permanență — educația patriotică și noi modalități de realizare a ei*

Așa cum au remarcat și participanții la seminarul de la Moscova, cercetarea lui H. Hristov[4] constituie una din puținele analize teoretice a unei noi modalități de educare patriotică a tineretului și anume activitățile practice militare de pregătire a tineretului pentru apărarea patriei. Introdusă în procesul de învățămînt din R.P. Bulgaria din anul 1969, această activitate și-a dovedit o eficiență deosebită în cultivarea la elevi a unor înalte trăsături patriotice, moral-volitive, precum și în fortificarea fizică a tineretului. Cercetătorul bulgar remarcă faptul că începuturile acestei activități s-au bazat în special pe adaptarea unor metode și forme de activitate specifice unităților militare ale armatei R.P. Bulgaria. Cu toate succesele obținute, H. Hristov consideră că este momentul ca analizînd experiența acumulată în acești 6 ani, specialiștii din domeniul educației și învățămîntului să intervină efectiv și să confere acestor activități specificul activităților școlare destinate nu unui scop în sine (dezvoltarea unor cunoștințe și deprinderi de luptă), ci scopului larg, general al educației școlare și anume, formarea personalității multilateral dezvoltate.

Autorul cercetării stabilește cîteva principii ale activităților de pregătire militară a tineretului pentru apărarea patriei în sistemul de educație din R.P. Bulgaria: activități militare pe cîmpul de instrucție; pregătirea militar-tehnică; activități sportive specifice disciplinelor militar-aplicative; propaganda militar-patiotică și militar-tehnică.

Obiectivele principale ale cercetării lui H. Hristov au fost: definirea esenței educației militar-patriotice și rolul ei în cadrul sistemului educației comuniste; determinarea posibilităților de dezvoltare multilaterală a tineretului în cadrul activităților militare de pregătire a tineretului pentru apărarea patriei; stabilirea metodelor și formelor cele mai eficiente pentru optimizarea acestor activități.

Cercetarea a cuprins un număr de 6 000 de subiecți (elevi, profesori, cadre militare, părinți), folosindu-se diverse metode — de la analiza activităților din o serie de detașamente de elevi pînă la anchete și discuții cu cei implicați direct. Au fost folosiți

---

2 I. Marinkova, *Formirovanie trudovîh politehniceskih znanii umenii v protesse konkretnovo proizvoditelnovo truda* (Formarea cunoștințelor și priceperilor politehnice de muncă în procesul activității concrete de producție), *Op. cit.* p. 244.

3 E. Teneva, *Roli trudovoi deiatelnosti v razvitii obșestvennoi aktivnosti ucenikov starșih klassov* (Rolul activității practice în dezvoltarea activismului social la elevii din clasele mari), *Cp. cit.*, p. 284.

4 H. Hristov, *Voenno — patrioticeskoie vospitanie ucenikov srednei școli vo vremea voenno polevîh zaniatii* (Educația militar-patriotică a elevilor din școala medie în timpul activităților militare practice), *Op. cit.*, p. 193.

următorii indici: atitudinea elevilor față de activitățile militare de pregătire a tineretului pentru apărarea patriei; motivația participării la aceste activități; atitudinea elevilor față de organizația Tratatului de la Varșovia și față de N.A.T.O.; receptivitatea și înțelegerea de către elevi a politicii Partidului Comunist Bulgar față de aceste organizații militare și semnificația acestei politici; atitudinea elevilor față de modul de organizare a activităților militar-patriotice în școala în care învață etc.

Concluziile cercetării scot în evidență, printre altele: aportul deosebit al acestor activități la educarea comunistă a tinerei generații; adeziunea largă a elevilor față de scopul activităților practice militare; necesitatea întăririi simbolisticii și ceremonialului militar, specific detașamentelor de elevi; adaptarea unor jocuri cu caracter militar la posibilitățile de înțelegere și execuție a elevilor, la interesele acestora; necesitatea intensificării pregătirii psihopedagogice a ofițerilor și a tuturor cadrelor care lucrează cu elevii; importanța deosebită a creșterii rolului și influenței organizațiilor de tineret în cadrul acestor activități militar-patriotice.

Din cunoașterea directă a acestor cercetări, cît și din discuțiile purtate cu colegii noștri din R.P. Bulgaria, am putut constata cu satisfacție deosebită gama largă a cercetărilor științifice din domeniul educației ce se desfășoară în țara vecină și prietenă.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL BELGIAN ÎN PLINĂ RENOVARE

Conf. dr. ION T. RADU

Oricine încearcă să cunoască sistemul școlar din Belgia și să înțeleagă direcțiile sale de dezvoltare și perfecționare, în această etapă, trebuie să țină seamă de cîteva particularități care-și pun amprenta pe structura învățămîntului din această țară.

Întîi, este vorba de faptul că Belgia cuprinde 3 comunități culturale (franceză, neerlandeză și germană), cărora le corespund tot atîtea regiuni lingvistice, la care se adaugă a patra, cu caracter bilingv, și anume, zona marii aglomerații — Bruxelles. Determinat de această structură a populației, învățămîntul de diferite grade — deși se bazează pe o legislație fundamentală, valabilă în toată țara — poate prezenta unele nuanțe deosebite în sistemul francofon sau neerlandez. De altfel, chiar conducerea învățămîntului este exercitată de două departamente ministeriale, unul pentru sistemul francofon (competent din punct de vedere administrativ și în problemele școlare ale comunității culturale germane) și altul pentru sistemul neerlandez.

În al doilea rînd, unele particularități, mai ales de organizare și funcționare, sînt determinate de faptul că există patru grupuri care pot organiza învățămîntul: statul, provinciile, comunele și confesiunile. Statul și confesiunile organizează învățămîntul de toate gradele, iar provinciile și comunele numai unitățile de învățămînt preuniversitar. De pildă: după statisticile anului școlar 1974/1975, din totalul unităților, 38,6% din școlile primare, 46,6% școli secundare și 72,7% instituții de învățămînt superior sînt organizate de confesiuni.

În fine, un alt aspect de diversitate îl constituie faptul că începînd din anul 1969 se desfășoară o acțiune amplă de renovare a învățămîntului preșcolar, primar și secundar astfel că, în prezent, există *două sisteme paralele: unul tradițional și altul renovat*, în plin proces de perfecționare.

1. *O autentică strategie de renovare*

Înainte de a prezenta și pentru a înțelege pe deplin situația învățămîntului belgian și direcțiile sale de evoluție este concludent de știut modul cum este concepută renovarea acestuia, care vizează înlăturarea unor neajunsuri ale sistemului anterior și realizarea unui sistem care să răspundă adecvat importantelor și complexelor probleme cu care este confruntat învățămîntul contemporan.

Acțiunea de reformă se caracterizează prin *introducerea treptată a noului model*, potrivit concepției elaborate și, în paralel, perfecționarea acestuia pe baza experimentelor ce se întreprind.

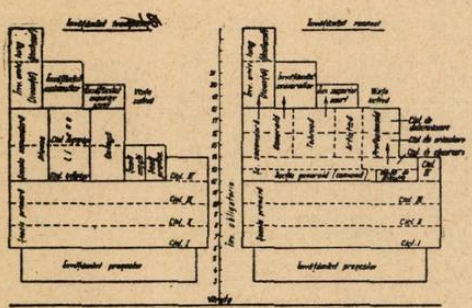
În același timp, „renovarea" nu este concepută ca o reformă gîndită de autoritățile administrative și aplicată fără a fi luată în considerare opinia personalului didactic, a părinților, elevilor etc., ci ca o acțiune inițiată de autorități, dar *„elaborată" și „realizată" cu participarea activă a cadrelor didactice, a părinților.* Două aspecte sînt concludente din acest punct de vedere: primul, stabilirea unităților în care s-a aplicat și în care se extinde învățămîntul renovat se face pe baza acordului unităților respective, considerîndu-se că eforul cerut pentru aplicarea ei nu poate fi obținut decît din partea unui personal didactic decis să reușească; al doilea, pentru îndrumarea acțiunii sînt constituite în școli, în provincii și în ministere — pe grade de învățămînt — comisii compuse din cadre didactice, cadre universitare, părinți, reprezentanți ai centrelor psiho-medico-sociale ș.a. care pot discuta principiile de bază ale reformei, stabilesc modalitățile de realizare și pot modifica desfășurarea activității pedagogice atunci cînd consideră că este necesar. Aderarea la principiile reformei a tuturor cadrelor didactice și a celorlalți factori care conlucrează cu școala este considerată condiție esențială pentru reușita acesteia.

2. *Structuri înnoitoare*

Deși „renovarea" învățămîntului belgian se realizează pe multe planuri — structural, de conținut, metodologic, organizare — totuși, ea este evidentă, înainte de toate, în structura acestuia. Schimbările în această direcție reflectă mutațiile ce se produc în învățămîntul contemporan, ca urmare a exigențelor cu care este confruntat acesta. Avem în vedere, de pildă, extensiunea învățămîntului preșcolar și transformarea acestuia, prin dimensiune și obiective pedagogice, în verigă componentă a siste-

mului, relația de continuitate dintre școala maternală și școala primară, realizarea unui învățămînt diferențiat corelat cu cerința înlăturării eșecului școlar în învățămîntul primar, diversificarea mai suplă a învățămîntului secundar și democratizarea acestuia, mai ales prin extinderea obligativității școlare pînă la 14 ani ș.a.m.d.

Ca pretutindeni, structura sistemului de învățămînt cuprinde mai multe nivele de instruire:



— învățămînt preșcolar, realizat în școala maternală, pentru copii între 3 și 5 ani inclusiv;

— învățămînt primar, cu durata de 6 ani, pentru elevi între 6 și 12 ani. Se discută posibilitatea începerii școlii primare la vîrsta de 5 ani, problema fiind însă controversată;

— învățămînt secundar, cu durata de 6 ani, pentru elevi între 12 și 18 ani;

— învățămînt superior, cu durată variabilă, de la 2 la 4 ani pentru tineri în vîrstă de peste 18 ani;

— învățămînt postuniversitar (doctorat — cu durată de 3 ani, precum și pregătirea agregaților pentru învățămîntul universitar, cu durata de 2 ani după doctorat).

Fiecare nivel de învățămînt, cu excepția celui preșcolar, este organizat pe *cicluri*, ceea ce răspunde preocupărilor psihopedagogice de ordonare a obiectivelor pedagogice, a conținuturilor, precum și de diferențiere a metodelor de lucru în diferite etape ale fiecărei trepte de învățămînt.

De pildă, școala primară cuprinde 3 cicluri de cîte 2 ani: a) primul ciclu este consacrat însușirii mijloacelor fundamentale de profil uman (citire, scriere, calcul elementar); b) în al doilea ciclu elevii efectuează exerciții de lectură și scriere pentru „a învăța", deprind operațiile de calcul, oral și în scris, dobîndesc cunoștințe despre mediul înconjurător; c) în ciclul al treilea elevii deprind tehnicile de redactare a unor lucrări uzuale, își consolidează calculul aritmetic și își însușesc cunoștințe de istorie, geografie și științe naturale.

O structură asemănătoare are și învățămîntul secundar, cuprinzînd 3 cicluri, de cîte 2 ani (spre deosebire de structura tradițională care cuprindea două cicluri — inferior și superior — de cîte 3 ani). Cele trei cicluri îndeplinesc, succesiv, funcții de „observare", de „orientare" și de „determinare".

Renovarea structurală a învățămîntului secundar prezintă, însă, încă un aspect care marchează trecerea de la cele patru tipuri de școli secundare (clasice, moderne, tehnice și profesionale), deci de la o structură bazată pe module prefabricate, la o *structură mai suplă pe secții și opțiuni alese de elevi.* Se realizează, deci, o *școală multilaterală, de tip comprehensiv,* care reunește tipurile existente: atenee, licee, școli medii, școli tehnice și profesionale și care oferă elevilor un învățămînt pe „măsură", adaptat capacităților și personalității lor. Adoptarea unei asemenea structuri reflectă și grija pentru amînarea, pînă la vîrsta de 14 ani, a momentului opțiunilor pentru viitoarea profesie.

Asemănător organizării pe cicluri a învățămîntului primar și secundar în învățămîntul superior se disting două tipuri diferite ca durată, adică învățămînt scurt, de 2 ani, pentru tineri care doresc să intre în viața activă după primul ciclu și învățămînt lung, de 4 ani, conducînd la licență.

Pe *fondul structurii de ansamblu a învățămîntului* sînt grefate unele *structuri complementare,* care prelungesc durata unor niveluri ale sistemului, create pentru tinerii care nu pot să continue în mod normal studiile la nivelul imediat următor, precum și pentru cei care, după ce au terminat un grad de învățămînt, doresc să primească o formare complementară. Ele constituie încercări de a satisface două exigențe corelate, pe de o parte, școlarizarea unor efective mai tinere de elevi în învățămîntul secundar, iar pe de altă parte, menținerea calității acestuia. Asemenea structuri sînt: a) învățămîntul primar complementar de 2 ani, organizat ca al IV-lea ciclu al scolii primare, pentru o minoritate de copii (aceste unități sînt pe cale de dispariție); b) un ciclu complementar de învățămînt secundar, organizat după al treilea an de studii pentru elevii mai mari de 15 ani, *în sistemul tradițional și după al patrulea* an pentru elevii mai mari de 16 ani, în sisetmul renovat; c) un învățămînt secundar superior complementar, după anul VI, cum este anul științific special pentru tinerii care au terminat secția literară și doresc să urmeze învățămîntul tehnic superior.

3. *Direcții de perfecționare a conținutului învățămîntului.*

Pe toate treptele sale, renovarea structurilor este însoțită de o profundă și largă acțiune de ameliorare a conținutului și a metodologiei didactice. În acest context, în *învățămîntul preșcolar* care, deși non-obligatoriu, cuprinde, totuși, marea majoritate a copiilor, *este dominantă ideea că prima copilărie condiționează dezvoltarea ulterioară a copilului.* Eșecurile și mai ales întîrzierile școlare pot fi prevenite, între altele, în măsură însemnată, printr-o bună educație la vîrsta antepșcolară. De aceea, măsurile de perfecționare a școlii maternale au ca scop principal întărirea activității de educație care să dea copilului o experiență socială și cognitivă mai precoce și să diminueze handicapurile socio-culturale. În acest sens, se pune accentul pe activități de cultivare a limbajului, activități matematice, pentru cunoașterea mediului ambiant și dezvoltarea senzorio-motrică, de educație muzicală etc. În același timp, se are în vedere stabilirea unei legături de continuitate între școala maternală și școala primară.

Multidisciplinaritatea reprezintă un alt principiu de renovare a conținutului învățămîntului primar și secundar. Spre deosebire de învățămîntul tradițional, în care planurile de studii (orariile) sînt relativ fărîmițate în numeroase discipline, în școala primară nouă și, într-o anumită măsură chiar în învățămîntul secundar, în ciclul de observare, *planurile sînt concepute în ideea multidisciplinarității.* Disciplinele clasice prea înguste, atomiste, sînt regrupate în vederea realizării unui învățămînt prin teme mari, cuprinzătoare și a unei coordonări între materiile înrudite. Această grupare a obiectelor de învățămînt se operează pe două domenii mari: a) științele fizice și naturale, care înglobează probleme din discipline ca fizica, chimia, biologia, anatomia, geografie fizică; b) științele umaniste, care privesc *studiul omului ca individ* și în context social, reunind probleme de istorie, geografie umană, științe economice și sociale. Multidisciplinaritatea este mai accentuată în învățămîntul primar și în primul ciclu secundar, etape în care științele fizice și naturale, precum și științele umaniste sînt grupate într-un singur curs. Începînd cu ciclul de orientare, disciplinele se diferențiază.

O trăsătură esențială a conținutului învățămîntului secundar, strîns corelată cu structura acestuia, o constituie *diversificarea studiilor, prin sistemul opțiunilor,* care cuprind o gamă foarte

bogată și variată de discipline. Astfel, după ce în primul an învățămîntul este comun pentru cele patru profile (general, artistic, tehnic, profesional), în al doilea an se organizează două direcții de formare: una comună pentru primele trei profile și alta proprie învățămîntului profesional. Începînd din al treilea an sînt create profile distincte.

Pentru fiecare din aceste profile structura planurilor de studii cuprinde o grupă de discipline comune, la care se adaugă mai multe categorii de discipline și activități sub forma opțiunilor: „de bază", „complementare", de „consolidare", de „inițiere accelerată" a activităților „libere", facultative și a celor de „recuperare".

Raportul dintre disciplinele comune și cele opționale variază în funcție de tipul de învățămînt, ponderea celor din urmă fiind mai mare în secțiile tehnică sau profesională față de cea generală. De asemenea, rolul disciplinelor opționale crește, în toate secțiile de învățămînt secundar, de la un an de studii la altul, ajungînd ca în ciclul ultim, de determinare, să reprezinte circa 3/4 din totalul orelor. În fapt, în ciclul de determinare, elevii studiază cu precădere disciplinele care îi interesează pentru continuarea studiilor în învățămîntul superior. Creșterea ponderii disciplinelor opționale și lărgirea ariei de preocupări, de la o clasă la alta, reprezintă un autentic exercițiu pentru elevi de a face alegeri din ce în ce mai decisive pentru viitorul lor.

În ceea ce privește profilarea conținutului învățămîntului secundar pe secții, trebuie subliniat faptul că aceasta este mai puțin accentuată în condițiile organizării învățămîntului secundar pe tipuri de școli. Modificarea structurii învățămîntului secundar, prin reunirea diferitelor tipuri de școli într-o singură școală secundară cu mai multe secții este însoțită — în planul conținutului — de o *inserare a cunoștințelor tehnice în învățămîntul general*, iar pe de altă parte de *extinderea culturii generale în secțiile de formare tehnico-profesională*.

Învățămînt diferențiat și compensarea handicapurilor. În acțiunea de renovare a școlii belgiene, diminuarea eșecurilor școlare și prevenirea acestora prin compensarea handicapurilor la unii elevi reprezintă unul din aspectele esențiale. Eșecurile școlare sînt numeroase. Se menționează că 15—20% din elevi rămîn repetenți în clasa I și aproximativ 40% termină școala primară cu întîrziere de minimum un an. Numărul eșecurilor este diferit în raport cu situația socială și economică a familiilor elevilor, fiind mult mai mare în rîndul celor care provin din medii „defavorizate". De aceea, măsurile adoptate pentru înlăturarea eșecurilor vizează și egalizarea șanselor de instruire. În acest scop, *se insistă ca învățămîntul preșcolar să îndeplinească un rol tot mai important, acordîndu-se o grijă deosebită diagnosticării și compensării handicapurilor la unii copii.*

Mijlocul principal de diminuare a eșecurilor școlare este considerat, însă, realizarea unui învățămînt cît mai bine adaptat posibilităților diferențiate ale elevilor. În acest sens, în învățămîntul primar au fost create *clase de adaptare* care sînt frecventate ocazional, cu timp parțial, de elevi rămași în urmă sau care întîmpină dificultăți în însușirea tehnicilor de bază. Îndeosebi, în învățămîntul secundar este adaptat un sistem de diferențiere a instruirii cu unele note originale. Astfel, la intrarea în școala secundară se dau 3 teste la limba maternă, limba străină și matematică, pentru a se cunoaște nivelul de pregătire al fiecărui elev. Pe baza rezultatelor acestor teste ca și a celor obținute în învățămîntul primar, cea mai mare parte din elevi frecventează clase cu conținut unic, iar pentru elevii cu handicapuri mai accentuate este creată o secțiune de „primire" („d'accueil") la nivelul primului an. În această clasă sînt orientați elevii care manifestă inadaptare școlară, cu motivații slabe față de învățătură, prezintă ușoare tulburări afective și caracteriale, au terminat învățămîntul primar cu rezultate slabe, dar nu sînt în situația de a repeta ultimul an ș.a. Conținutul activității este axat pe activități fizice, activități de comunicare verbală, prin desen, muzică, prilejuindu-le cooperarea în îndeplinirea unor acțiuni ș.a. Obiectivul principal al activității îl constituie recuperarea elevilor în vederea admiterii lor în primul an al secției generale sau în anul II al secției profesionale. În unele cazuri, această secție de primire este organizată pe doi ani de studii.

4. *Prioritatea acordată evaluării randamentului școlar.*

Cunoașterea învățămîntului belgian renovat presupune cu necesitate cîteva considerații asupra modului de evaluare a rezultatelor școlare care, în contextul ameliorării metodologiei didactice, cunoaște mutații profunde. În învățămîntul renovat, examenele tradiționale nu mai sînt organizate. Verificarea și aprecierea rezultatelor școlare se operează în mod continuu, fiind integrate în activitatea școlară. În acest fel, în evaluarea randamentului școlar *este îmbinată aprecierea cumulativă, tradițională cu evaluarea continuă, formativă*. Pe lîngă notările efective în urma examinărilor curente sînt introduse unele evaluări cumulative, prin care fiecărui elev i se face de către consiliul clasei o apreciere generală asupra rezultatelor, exprimată în calificative. Pe baza acestora se alcătuiesc rapoarte asupra rezultatelor pentru a-i informa pe părinți. Frecvența acestor rapoarte este diferită: 5 în ciclul de observare, 3 în ciclul de orientare și 2 în ciclul de determinare; în ultimul ciclu, examinarea se efectuează în cadrul unor sesiuni de cîte 10 zile, cu întreruperea cursurilor.

De asemenea, în învățămîntul primar, la sfîrșitul clasei a VI-a se organizează — în școlile de stat — un examen cu probe stabilite pe plan regional. Sînt probe normalizate. Pe temeiul rapoartelor asupra rezultatelor, consiliul clasei întocmește un raport final de promovare stabilind, la trecerea din învățămîntul primar în cel gimnazial, sau de la un ciclu la altul al învățămîntului gimnazial, *orientarea elevului*, arătîndu-i-se ce secții nu poate urma. Este o decizie de orientare „limitativă".

Mult mai important decît modul în care se realizează evaluarea rezultatelor școlare este orientarea ce se dă acestuia, funcția ce urmează să o îndeplinească. Ea este menită *să permită profesorilor să-și adapteze activitatea la situația reală a clasei și să realizeze o mai bună individualizare a învățămîntului. Obiectivul principal al evaluării nu mai constă în clasificarea elevilor, operație la care s-a renunțat, ci în determinarea capacităților acestora.* Este o evaluare orientată spre viitor, în locul evaluărilor de bilanț. Se urmărește ca din aprecierile făcute asupra elevilor să se degaje o imagine asupra evoluției elevului, deficiențele acestuia și cunoașterea punctelor critice ale programului.

În vederea îndeplinirii acestui rol, pornind de la lucrările lui Bloom (privind taxonomia obiectivelor pedagogice), echipe de psihologi și profesori au elaborat un tablou al operațiilor mentale, care permite realizarea unei aprecieri mai diferențiate asupra dezvoltării intelectuale a elevului și observarea comportamentelor acestora pe baza cărora profesorul își poate determina atitudinea pedagogică. În strînsă legătură cu aceasta, sînt elaborate norme de evaluare pentru fiecare disciplină. Ținînd seama de o mai mare diversitate de elemente și nu numai de un aspect cognitiv — acumularea unor cunoștințe —, acest sistem face posibilă o evaluare mai obiectivă și mai cuprinzătoare a personalității elevului.

Fără îndoială, mutațiile ce se produc în multe planuri în învățămîntul belgian reflectă preocuparea de a rezolva importantele probleme cu care este confruntată educația în vremea noastră și se înscriu în tendințele ce se manifestă în evoluția învățămîntului contemporan.

CARTI-IDEI

COLABORAREA DINTRE CASA DE COPII ȘI ȘCOALĂ

Casa de copii școlari-fete din Bacău, precum și Casa de copii școlari-băieți din Tg. Ocna au fost în zilele de 14—15 mai 1976 gazdele unui schimb de experiență pe țară, organizat de Comitetul Uniunii sindicatelor din învățămînt, știință și cultură și de Ministerul Educației și Învățămîntului.

La ordinea de zi a acestei acțiuni, de o mare amploare, s-a înscris tema: *Colaborarea dintre casa de copii și școală pentru asigurarea succesului școlar al elevilor proveniți din casele de copii.*

Referatele prezentate, activitățile practice organizate, la ambele case vizitate, precum și luările de cuvînt au suscitat discuții privind metodele și procedeele de muncă din casele de copii și școala generală unde învață elevii acestora.

La întîlnire au participat directori de case de copii, directori de școli generale unde învață copii din aceste case, diriginți, profesori, educatori, învățători, inspectori școlari, care răspund de activitatea din casele de copii, președinți ai comitetelor sindicale, reprezentanți ai Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, care au adus în discuție cele mai importante probleme privind deopotrivă procesul instructiv și educativ. Intrunind un număr însemnat de specialiști, schimbul reciproc de opinii unele chiar controversate, a dat prilejul conturării unor aspecte de ordin metodologic, precum și a unor propuneri privind îmbunătățirea muncii. Din numeroasele propuneri consemnăm:

— Inspectoratele școlare să se preocupe mai mult de încadrarea caselor de copii și a școlilor generale în care învață copii din case, cu personal didactic corespunzător.

— Să se studieze posibilitatea ca psihopedagogii existenți să deservească în primul rînd casele de copii.

— Să existe posibilitatea ca educatorii-supliniitori care obțin rezultate deosebite și care doresc să muncească în casa de copii să fie titularizați pe posturi.

— Școlile generale în care învață elevii proveniți din case de copii să aibă la începutul anului școlar un efectiv de elevi mai mic decît cel stabilit prin reglementările în vigoare. Astfel se creează locuri de rezervă pentru minorii internați în casele de copii pe parcursul anului școlar.

— Revistele de specialitate să publice mai multe articole privind activitatea instructiv-educativă din casele de copii.

— În cadrul brigăzilor de îndrumare și control, inspectoratele școlare județene să cuprindă atît activitatea colectivelor didactice din școlile generale în care învață elevii caselor, cît și activitatea educatoarelor din casele de copii.

— Inspectoratele județene și comitetele sindicatelor din învățămînt să se preocupe, în mai mare măsură, de stimularea cadrelor didactice care au obținut rezultate deosebite în activitatea de educare și instruire a elevilor din casele de copii.

— Pentru asigurarea unui climat cît mai apropiat de viața de familie, casele de copii să cuprindă un efectiv de cel mult 200 de minori, să se creeze condiții ca în casele de copii să fie cuprinși copii de ambele sexe, începînd de la vîrsta de 3 ani la 18 ani.

— Să se asigurea caselor spațiile necesare pentru terenuri de joacă, de sport, pentru loturi școlare.

— Ministerul Educației și Învățămîntului, inspectoratele școlare județene să acorde o atenție sporită asigurării bazei didactice și materiale a școlii generale în care învață elevii proveniți din casa de copii.

— Comitetele sindicale din învățămînt, birourile grupelor sindicale să acționeze cu mai multă răspundere pentru depistarea elevilor din școala generală care au nevoie de ocrotire și pentru internarea lor în casele de copii.

Întîlnirea organizată cu asistații caselor de copii Bacău și Tg. Ocna, precum și cu tinerii crescuți în casele de copii, la care s-a adăugat vizionarea filmului „Inscripție la un surîs" — de o rară sensibilitate — precum și programul distractiv susținut la Tg. Ocna, au dat acestei întîlniri valențe educative. Asemenea acțiuni nu numai că sînt binevenite, dar și necesare și se cer continuate și pe alte probleme care își așteaptă rezolvarea, cum ar fi, de pildă, asigurarea climatului familial în casele de copii, orientarea școlară și profesională a elevilor.

SILVIA DIMA

ELEVUL ȘI APRECIEREA*

Lucrarea *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară* se adresează cadrelor didactice, studenților, părinților, cercetătorilor, aducînd o valoroasă contribuție la clarificarea interacțiunilor dintre succesul școlar și motivația elevilor la învățătură, precum și dintre practica didactică și obiectivele instructiv-educative ale școlii românești contemporane.

Întemeindu-și argumentarea pe cercetări personale ample și îndelungate și pe o bogată bibliografie, autorul nu face vreo afirmație fără a recurge la literatura de specialitate și mai ales la date concrete, la informații obținute prin metode științifice (observarea, studiul documentelor școlare, interviul liber, ancheta pe bază de chestionar scris, ancheta sociometrică, evaluarea, experimentul, metoda clinică, analiza statistică).

Deși se ocupă de aprecieri verbale și note, lucrarea depășește cadrul docimologiei, vizînd studierea modului în care se răsfrîng în conștiința și conduita elevului aprecierile școlare, notele acordate de profesor, cu alte cuvinte, atitudinea elevului față de aprecierile profesorului, atitudinea care devine transparentă în faptul de conduită și în schimbul de mesaje proprii comunicării didactice.

Întreaga problemă este considerată sub aspect dinamic, studiindu-se însușirea de către elev a aprecierii profesorului, interiorizarea acesteia (cu contradicțiile firești, care sînt depășite în cursul dezvoltării), precum și efectele ei asupra formării personalității școlarului.

*) Dumitru Vrabie. *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975, 288 p.

Atrage o deosebită atenție al doilea capitol al lucrării, în care efortul se îndreaptă spre precizarea conceptului de atitudine, unul dintre cele mai controversate din literatura psihologică. Autorul arată că variațiile existente în definirea acestuia izvorăsc din concepțiile teoretice diferite cu privire la structura psihologică a atitudinii. Sînt criticați acei oameni de știință care consideră atitudinea ca fiind compusă în mod exclusiv fie din elemente cognitive, fie afective sau comportamentale, precizîndu-se că această dimensiune a psihicului uman este un „aliaj" format din procese cognitive, afective, conative, din scopuri, trebuințe și interese, dorințe, o constelație de elemente relativ stabile, structurate în sistem, cu valoare orientativă. Tratarea problemei atitudinii prezintă nu numai importanță specială pentru rezolvarea temei propuse de lucrare, ci și o contribuție meritorie la psihologia personalității.

Capitolul despre atitudinea elevilor față de aprecieri și note cuprinde constatări interesante privind variabila vîrstei și aceea a nivelului intelectual al elevului. Locul cuvenit îl ocupă motivația autorealizării, a afirmării de sine la preadolescenți și adolescenți. Autorul demonstrează că sub influența aprecierii școlare se formează la elev o anumită atitudine față de propria activitate, față de sine, se conturează un important și complex element al conștiinței de sine — autoaprecierea. Datele prezentate scot în evidență existența unui proces activ de autoapreciere la școlari care, în mare măsură, scapă controlului didactic și se realizează, de obicei, după criterii deosebite de cele ale profesorului, fiind o sursă de stări tensionale și conflictuale între dascăl și elevi. Plecînd de la această constatare, autorul subliniază că procesul de învățămînt conține o anumită contradicție, în sensul că principiul activismului se realizează unilateral, extinzîndu-se numai la unele laturi ale activității instructiv-educative și manifestîndu-se nesatisfăcător în ceea ce privește evaluarea produselor și a calității însăși a procesului de învățămînt.

Lucrarea include, de asemenea, inedite și fecunde dezvoltări referitoare la factorii psihosociali ai atitudinii elevului față de aprecierea școlară, la nivelul de aspirație al tinerilor, la balanța formelor de întărire, la corelațiile dintre succesul școlar și satisfacția școlară dintre frustrare și apreciere, importanța statusului și rolului în formarea și dezvoltarea conștiinței de sine a elevului în contextul aprecierii școlare, la rolul grupului în corectarea autoaprecierii — analizele psihologice fiind organic împletite cu propuneri și sugestii de natură educativă.

Chiar dacă în rezolvarea unor probleme s-ar putea susține și alte ipoteze, iar unele rezultate ar fi susceptibile de interpretări deosebite, lucrarea elaborată de Dumitru Vrabie se vădește a fi o contribuție substanțială, teoretică și practică, la progresul psihologiei și pedagogiei, la perfecționarea sistemului nostru de învățămînt.

EM. DIMITRIU

DESPRE COPIII CU ABATERI ÎN DEZVOLTARE *

Apariția acestei lucrări în limba română poartă în sine o semnificație mai largă decît aceea de prezentare a cercetărilor sovietice privind învățămîntul special. Lucrarea are meritul de a sublinia caracterul optimist a investigațiilor contemporane asupra copilului cu abateri în dezvoltare, întemeiat pe date științifice realiste. Mai mult, autorii sugerează necesitatea promovării largi a acestei atitudini în practica învățămîntului special. Cartea nu este însă un eseu despre psihologia copiilor handicapați și deficienți. Dimpotrivă, este un instrument util pentru cadrele didactice angajate în organizarea și desfășurarea acestui tip de învățămînt. Dincolo de „spectaculosul" fenomenelor, autorii indică seriozitatea faptelor. Nicăieri cadrul didactic nu-și poate aborda meseria doar cu titlul de profesiune. Rămîne vie și absolut necesară *dăruirea* care transformă meseria în pasiune. Dar în învățămîntul special latura afectivă a meseriei didactice capătă valențe noi. Ea devine cu necesitate „măiestrie", înțelegînd prin aceasta că centrul de greutate cade asupra *responsabilității*, prezente la nivelul oricărei intervenții educative. Copilul handicapat, deficient sau psihopat, nu este nici „preformat" și nici „predestinat". El trebuie și poate urma aceeași cale legică a dezvoltării umane firești. A-l conduce pe drumul ce duce spre viața socială — sarcină dificilă, dar nu lipsită de speranțe — nu este, așadar, o aventură, deși riscurile nu lipsesc. Dimpotrivă, este o cauză care implică, prin ea însăși, responsabilitate și umanism.

Dar, așa cum am spus, cartea nu se prezintă ca o pledoarie explicită, ci ca una implicită. Cele care vorbesc sînt faptele și datele precis prezentate. Nu vom intra în amănunte. Vom arăta însă că fiecare dintre complexele probleme ale abaterilor în dezvoltare sînt abordate prin orizontul normalității și firescul legic în dezvoltarea umană. Tulburările de vorbire, auz și vedere nu sînt lipsuri, ci handicapuri pe care copiii trebuie și pot să le depășească. Retardul psihic la copii trebuie definit prin prisma temporarității sale. Oligofrenia nu înseamnă o condamnare a copilului și numai tratarea ei neștiințifică poate duce la dezastru.

Așadar, cartea poartă în sine o concepție profundă și abordează un cîmp vast de probleme. Totuși, avînd în vedere importanța pentru învățămîntul special, era poate necesară o stăruință mai largă asupra unora dintre abaterile de dezvoltare considerate încă „mistere" (cum ar fi, de exemplu, alalia, asupra căreia școala sovietică de psihopedagogie a înfăptuit studii deosebit de valoroase).

Subliniem alegerea fericită a termenului „abateri în dezvoltare", mai științific decît cel utilizat uneori în literatura de specialitate („anormalitate"). Evident, acest lucru a fost sesizat și de către traducători al căror merit de a fi știut să țină seama de rolul jucat de semantică în această carte nu este deloc mic.

ION NEGREȚ

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ȘI RELAȚIILE SOCIALE *

În primele luni ale acestui an, colecția franceză *Pedagogia zilelor noastre* (*Pédagogie d'aujourd'hui*), de sub îngrijirea lui Gaston Mialaret, a pus în circulație, sub egida prestigioasei Presses Universitaires de France, o lucrare cu caracter declarat marxist despre unele probleme actuale ale învățămîntului

* T. A. Vlasova și M. S. Plauzer, *Despre copiii cu abateri în dezvoltare* (trad. de *Anna Radu* și *Gheorghe Radu*) E. D. P., 1975.

* Georges Snyders, *Ecole, classe et lutte de classes*, Presses Universitaires de France, Paris, 1976, 379 p.

din Franța și, în genere, din țările capitaliste dezvoltate. Este vorba despre *ultimul studiu al lui* Georges Snyders, în care profesorul de științele educației de la Universitatea Paris V înțelege să aducă o serie de completări esențiale la tezele sale despre conținutul și relațiile educaționale, formulate în *Pedagogia progresistă* și în *Incotro se îndreaptă pedagogiile non-directive?* (ambele apărute în 1975).

Consecvent premiselor și convingerilor sale de totdeauna — în sprijinul cărora face ample referințe la experiența unor țări socialiste — Snyders și-a conceput volumul pe un plan dublu: critico-exegetic și constructiv-previzional. De astă dată, sfera sa de preocupări se extinde la structurile învățămîntului și la componența socială a populației școlare, domeniu unde atît pentru propriile obiective teoretice și practice, pedagogice și politice, cît și pentru „recitirea critică" a unor lucrări de mare rezonanță pe anumite spații geografice, sociologia educației îi apare de neînlocuit.

Fără a facilita lectura, menținerea echilibrului dintre cele două planuri în economia generală a lucrării și în structura fiecărui capitol nu face, în fond decît să reflecte convingerea explicită a autorului: în direcția amintită, nici un discurs nu mai poate începe, cel puțin în Franța, fără o referință-și delimitare în raport cu teoriile lui Ivan Ilici, Baudelot-Establet și Bourdieu-Passeron.

După aprecierea sa, primul are meritul de a fi dat alarma în legătură cu *enormul* decalaj de instruire dintre țările puternic industrializate și cele în curs de dezvoltare, dar, în schimb, cade victimă nostalgiei după o societate de mici meșteșugari, feriți de „racilele" științei și tehnicii cotemporane, ceea ce dovedește lipsa de simț istoric și ignorarea claselor și a luptei de clasă din societățile capitaliste. La rîndul lor, Baudelot și Establet, care au spulberat mitul școlii „unice" și „egale" din societățile bazate pe relații antagoniste, se îndreaptă ineluctabil spre concluzia că lupta de clasă ar fi „inutilă", din moment ce nutresc speranța că instruirea tehnică, „rezervată" acolo descendenților proletariatului și țărănimii, ar fi suficientă pentru a forma conștiința muncitorească, fără aportul unei forțe politice corespunzătoare. În sfîrșit, Bourdieu și Passeron, deși au adus o contribuție esențială la demistificarea ideologiei care stă la baza selecției și orientării școlare și profesionale pe temeiul „dotei naturale" a elevilor, sugerează, cu sau fără voie, că lupta de clasă ar fi „imposibilă", de vreme ce instituția școlară inculcă tinerilor și copiilor iluzia că ierarhizarea, realizată de fapt după criterii de avere, ar avea temelia în însușirile lor „înnăscute".

Argumentele folosite de Snyders sînt numai relativ accesibile cititorilor din alte țări, fiind extrase din realitățile nemijlocite ale școlii franceze. Alături de ele, lucrarea cuprinde însă unele analize și concluzii cu caracter mai general, care vizează aspecte de prim ordin ale pedagogiei. Printre acestea, se pot cita demonstrația pertinentă a caracterului dinamic și propulsiv al școlii, sublinierea interdependenței activităților practice cu cele de conceptualizare din învățămînt, în concepția larg tehnologică a lui Marx și Lenin, relevarea necesității antrenamentului și exercițiului de a dobîndi cunoștințe și deprinderi, cît și de a le aplica, pentru ca elevul să ajungă la asimilarea culturii și la creație culturală, explicarea *complicatelor raporturi* dialectice dintre factorul ereditar și cel ambiental, ca și a îndatoririi tuturor celor care lucrează în învățămînt de a nu precupeți nici un efort pentru egala pregătire a tuturor copiilor și tinerilor.

În esență, din analiza celor cinci autori ce alcătuiesc elementele unei critici marxiste coerente a tuturor curentelor pedagogice burgheze, care, indiferent de intențiile, premisele și poziția diverșilor exponenți, au ca viciu teoretic fundamental ignorarea sau eludarea realităților structurale din societatea capitalistă, iar pe plan aplicativ, duc inexorabil la jumătăți de măsuri și pseudosoluții.

În propria sa construcție programatică, Snyders *demonstrează că adevărurile pedagogice pot prinde* viață numai odată cu revoluția socială, dar, în același timp, că școala se numără, datorită adevărurilor științifice pe care le vehiculează, ca și curentelor revendicative din rîndurile cadrelor didactice și ale elevilor, printre forțele capabile să înfăptuiască această revoluție, sub conducerea proletariatului și a partidului său.

Documentată și egal de disponibilă la aportul multor discipline, cartea lui Georges Snyders respiră o neclintită încredere în capacitatea și perspectivele proletariatului, fiind în același timp exemplară pentru orice exegeză marxistă a literaturii pedagogice contemporane.

VL. KRASNASESCHI

PEDAGOGIA ADULȚILOR *

Scrisă de pedagogi cunoscuți de la Universitatea din Praga, catedra de andragogie, această lucrare metodică se distinge printr-o expunere sistematică, foarte clară și accesibilă, prin formulări concise și printr-o interesantă elaborare a problemelor de pedagogie științifică a adulților. Ne vom opri, mai întîi, asupra cîtorva probleme teoretice.

Autorii analizează relația dintre pedagogie — ca teorie generală despre educația omului — și pedagogia adulților — ca o teorie specializată, relativ independentă. Pentru practica socială pedagogia adulților constituie o armătură, un fundament științific absolut necesar rezolvării concrete a complexelor probleme de educație a omului adult. Acest cadru teoretic, după părerea noastră, merită să fie dezvoltat, insistîndu-se asupra caracteristicilor pedagogiei adulților. Este de studiat, în special, caracterul integrator-creator al educației adulților față de realitatea social-economică, profesională și cultural-spirituală, pe de o parte, și caracterul autonom al educației adulților, datorită faptului că adultul și colectivitățile de adulți sînt deopotrivă obiectul și subiectul propriei lor *cultivări, instrucții* și educații. Pînă la ce nivel se deosebește pedagogia adulților de cea a tineretului școlar, sub acest raport, chiar dacă formele de educație a adulților se *institu*ționalizează, iar conducerea lor este delegată experților, lectorilor și animatorilor? Autorii arată baza marxistă a pedagogiei adulților, subliniind că „legitățile formării omului" formulate de Marx „ilustrează că dezvoltarea personalității umane, formarea conștiinței, dezvoltarea aptitudinilor spirituale, precum și formarea trăsăturilor morale, în special a trăsăturilor de caracter, se desfășoară pe baza și paralel cu procesul schimbării existenței sociale" (vol. I, 11).

Creșterea rolului conducerii conștiente și planificate a tuturor proceselor sociale în societatea socialistă înseamnă creșterea și a rolului pedagogiei adulților, ca și a disciplinelor conexe (psihologia, sociologia și economia educației adulților). Vom observa că toate acestea trebuie să se întemeieze pe valorificarea forțelor creatoare, descătușate, libere, ale fiecărei națiuni, conferind astfel educației adulților dimensiunea ei esențială: autotelismul, prețuirea

* Josef Kubálek, Emil Livecka, *Co má vedět a dovest lektor mimoskolskeho vzdelávání*, vol. I--II(*Ce trebuie să știe și să facă lectorul de instruire extrașcolară*), editat de Centrul cultural regional din Ostrava ca material metodic pentru activiștii culturali din regiunea Moravia Centrală, 1975, vol, I, 119 p., vol. II. 103 p.

valorii umane ca valoare în sine, neîncetat formativă și aspirînd spre civilizația socialistă și spre comunism.

Metodele folosite în educația adulților sînt sistematizate în: 1. *metode de conducere didactică a grupelor de participanți*; 2. *metode-monolog*, în care predomină prelegerile și diferitele modalități de expunere; 3. *metode dialog*, în care sînt incluse — pe lîngă procedeele consacrate — și discuțiile între lectori, dialogul cu participanții bazat pe întrebări scrise, variate acțiuni de „întrebări și răspunsuri" etc.; 4. *metode de problematizare* (studiul de caz, jocul de rol etc.); 5. *metodele de exersare* privind formarea cognitiv-intelectuală, morală, ca și cea acțional-practică; 6. *metodele învățămîntului programat în grup*.

Apreciind valorosul aport al autorilor în domeniul teoriei și practicii socialiste a educației adulților, considerăm că această lucrare, concepută ca un îndrumător al lectorului, reușește totuși să abordeze și să rezolve numeroase probleme aplicative și teoretice ale pedagogiei marxiste a adulților.

LEON ȚOPA
ARISTIDE DELEANU

EDUCAȚIE ÎN PERSPECTIVA MONDIALĂ

„Setea de informație educativă la zi" este, în prezent, o constantă intelectuală a tuturor acelora care se preocupă, în toată lumea, de edificarea tot mai elevată a unei educații naționale contemporane.

Revista „Perspectives" („Perspective"), cu subtitlul „revistă trimestrială a educației", editată de UNESCO în patru limbi (franceză, engleză, spaniolă și arabă) își propune să servească, prin paginile ei dense și variate, unui astfel de țel informativ mondial. Intrată de curînd în al șaselea an de existență, „Perspectives" are ca director pe cunoscutul pedagog Henri Dieuzeide, conducătorul Diviziunii metodelor, materialelor și tehnicilor educative din cadrul UNESCO, iar ca redactor șef pe Zaghloul Morsy.

Paginile revistei sînt larg deschise tuturor țărilor membre ale UNESCO, articolele exprimînd, așa cum precizează redacția, părerile autorilor lor și „nu în mod necesar acela ale UNESCO sau ale redacției". De aici, posibilitatea pentru cititori de a lua contact cu puncte de vedere variate în abordarea unei întinse game de aspecte ale dezvoltării învățămîntului pe plan mondial. Orientativă pentru revistă este și opinia justă că „nimeni mai bine ca naționalii nu poate cunoaște și deci expune problemele și reușitele lor" (4/1975).

„Perspectives"* reunește articole despre învățămînt și educație din toate continentele, din țări cu orînduiri sociale diferite (țări socialiste, țări capitaliste, țări în curs de dezvoltare), constituind, astfel, un fel de *tribună pedagogică* a mapamondului. Semnatarii materialelor publicate sînt, în genere, personalități marcante din țările respective: oameni politici cu renume mondial (de exemplu: Mwalimu Julius K. Nyerere — președintele Republicii Unite a Tanzaniei sau Sirimavo Bandaranaike — primul ministru din Republica Sri Lanka), miniștri ai învățămîntului (V. A. Slastenin, ministrul educației din Republica Sovietică Federativă Socialistă Rusă; Jerzy Kuberski, ministrul învățămîntului și educației din Polonia, Galenia Guilavogni, ministrul învățămîntului preuniversitar și al alfabetizării din Republica Guineea), pedagogi experimentați sau oameni de știință de prestigiu nu numai în țările lor (Abraham Moles — Franța; dr. Bogumir Kujal — Cehoslovacia; Ricardo Nassif — Argentina; Abdon Moumonni — Niger; Margaret Mead — S.U.A. ș.a.).

Revista își concentrează materialele fiecărui număr într-o rubricație simplă, care permite, însă, o întinsă și variată cuprindere problematică. În fruntea revistei sînt inserate, totdeauna, două-trei articole cu caracter mai general (de exemplu: Educația pentru eliberare în Africa — 1/1975; Sisteme de media și sisteme educative — 2/1975; Bazele sistemului educativ în Polonia — 3/1975; Bazele reformei învățămîntului în Republica Guineea — 4/1975). Urmează, apoi, prima rubrică permanentă, intitulată *Poziții — controverse*, consacrată dezbaterilor unor probleme pedagogice actuale controversate (de exemplu: testele în școală; școlile noi și criza educației în țările dezvoltate; teoria „deșcolarizării" între paradox și utopie etc.). La această rubrică foarte interesantă întîlnești, însă, uneori, și consensul de idei ale unor autori care au concepții pedagogice opuse. Astfel, pedagogul sovietic A. V. Petrovski a publicat (în 1973), aici, un articol în care punea sub semnul întrebării valabilitatea științifică a utilizării testelor în școală, iar în 1975 (nr. 1), profesorul american Jerold R. Zaharias reia, la rîndul său, problema, pentru a sublinia că, după opinia sa, testele constituie mai mult un obstacol decît un ajutor în munca școlară și pentru a conchide, în finalul articolului său, cu afirmația tăioasă: „Testele sînt *gestapoul* sistemelor educative... Arbitrarul, secretul, intoleranța și cruzimea le caracterizează".

Articolele de la rubrica *Piese pentru un dosar* sînt axate pe o tematică unitară, mereu alta de la număr la număr, vizînd însă aspecte de mare actualitate privind învățămîntul mondial (educația în țările mai puțin dezvoltate; învățămîntul în societate; educația femeii; aspecte ale educației în China). Articolele de la această rubrică — totdeauna bazate pe o documentație bogată și, în genere, bine orientată — aduc perspective diverse în abordarea tematicii propuse, constituind, pe drept cuvînt, materiale valoroase pentru completarea dosarelor documentare pedagogice ale cititorilor. Amintim, în acest sens, cîteva din articolele mai semnificative: Educația în țările mai puțin dezvoltate: ce educație — pentru ce dezvoltare?; educație și muncă: elemente pentru o strategie; reîntoarcerea la limbile și culturile naționale; reflexii asupra tehnologiilor educative adaptate dezvoltării etc.

Rubrica *Tendințe și cazuri* ridică unele aspecte legate de dezvoltarea inovatoare a învățămîntului, cu o rază de cuprindere mai îngustă, cercetată însă în forări mai de profunzime (de exemplu: căutarea unor noi metode de învățămînt în Cehoslovacia; statisticile educației în țările în curs de dezvoltare; spre o universitate „socială" etc.). În sfîrșit, „Perspectives" publică, la rubrica *Note și dări de seamă* informații cu privire la mișcarea pedagogică mondială (colocvii, stagii etc.) sau recenzii privind unele cărți despre învățămînt sau de pedagogie apărute în ultimul timp. Majoritatea articolelor publicate în „Perspectives" analizează cu pertinență temele abordate, iar aprecierile autorului sînt, în genere, demonstrate argumentat și documentat, lectura lor fiind utilă, chiar dacă, uneori, nu ești în totul de acord cu opinia sau concluziile acesteia. Toate materialele au însă o ținută academică și de cele mai multe ori o tonalitate de apel la înțelegere între popoare, exprimînd o chemare la propulsarea educației pe plan mondial la nivelul cerințelor acestui sfîrșit de secol.

Contactul, prin lectură, cu această publicație tipărită de UNESCO este extrem de fertilizant pentru gîndirea cititorului de pretutindeni, deși,

* Noi prezentăm numai cele patru numere apărute în anul 1975.

parcă, regreți uneori că nu toate articolele respectă titlul revistei de a fi o „perspectivă" a educației și a învățămîntului în țara respectivă sau pe plan mondial!

Conf. univ. dr.
I. CREMER

INSTRUIREA EURISTICĂ PRIN UNITĂȚI DIDACTICE *

În lucrarea de față, Giorgio Gostini prezintă concluziile unui experiment pe care l-a efectuat într-o școală medie din Italia, plecînd de la convingerea că în didactica modernă lecția expozitivă, care își propune să îmbunătățească mintea unui elev — pasiv — prin „injecții" masive de cunoștințe *trebuie în mod necesar alternată cu alte tipuri de lecții*. Autorul și-a îndreptat atenția către lecțiile ce fac apel la metode pe care le consideră apte de a asigura o dezvoltare completă a personalității elevului, oferindu-i și condiții de a învăța conform caracteristicilor psihice personale. Ideea de bază a unor asemenea metode este că profesorul nu învață pe alții, ci îndrumează numai învățarea; el ajută pe elev să cucerească, prin realizarea unor obiective succesive, un ansamblu de cunoștințe, cu o metodă proprie și după un ritm propriu, lăsîndu-i cu alte cuvinte bucuria descoperirii.

Dintre diferitele metode didactice, autorul își declară net, în cazul școlii medii, preferința pentru „metoda activității autonome planificate", încadrată în sfera conceptului cunoscut uzual ca muncă independentă, în care elevul, îndrumat inițial de profesor, *execută singur un plan determinat*. Gostini și-a ales pentru experiment „învățarea euristică prin unități didactice", în care activitatea autonomă a elevilor se desfășoară atît individual, cît și în grupuri.

Metoda se caracterizează prin: a) crearea unor condiții de a învăța singur și b) organizarea unei părți din materie pe teme complexe, dar bine definite și bine structurate din cadrul unei discipline (eventual îmbrățișînd mai multe discipline).

Un avantaj important al metodei îl constituie și faptul că unitatea didactică se întemeiază întotdeauna pe programa analitică, din care se selectează anumite subiecte pentru a fi predate pe această cale. Autorul pledează pentru alternarea diferitelor metode și tehnici și recomandă predarea unei singure unități didactice pe lună, la o clasă dată, luînd în considerare toate disciplinele.

Desfășurarea unei lecții prin această metodă presupune afectarea unui număr de cîteva ore (în medie 4—6), organizate în etape nedepășind 1—2 ore. Profesorului îi revine un timp relativ redus. El are un rol major în prima etapă, cînd trebuie să facă o scurtă introducere în temă, divizarea în subteme și repartizarea sarcinilor pe grupuri și pe elevi și în penultima etapă, cînd face o sinteză recapitulativă, asigurînd elevilor vederea de ansamblu asupra subiectului, care precede controlul cunoștințelor din etapa finală. Cea mai mare parte din timp este rezervată — în etapele intermediare — muncii autonome, la început strict individuală și apoi pe grupuri, încheindu-se cu redactarea unui referat pentru fiecare subtemă în parte. Elevii sînt puși apoi în situația de a prezenta și discuta referatele, astfel încît la capătul unui ciclu de lecții elevul ajunge să aibă o viziune sigură și completă asupra unui subiect, la a cărui descoperire și înțelegere a participat în mod activ.

Entuziasmul autorului pentru această metodă, deși ea presupune o muncă de pregătire și un efort special din partea profesorului, se face simțit pe tot parcursul lucrării. El ne descrie cu claritate și sistematic în ce constă și cum se tratează o unitate didactică, *lăsînd porți deschise pentru completări* și dezvoltări. Calitatea prezentării este sporită de numărul mare al exemplelor luate din diferite discipline de învățămînt (limba și literatura italiană, istorie, matematică, științele naturii etc.), exemple care, minuțios disecate și ocupînd un loc însemnat în economia lucrării (aproximativ 30%), ajută la înțelegerea modului de aplicare a metodei.

Nu putem încheia fără a ne referi la un experiment efectuat la o școală generală din București de către un colectiv al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice. În acest experiment s-a adaptat metoda preconizată de Gostini în vederea inițierii elevilor din clasa a VII-a într-o serie de tehnici de muncă intelectuală adecvate vîrstei și programei. Rezultatele bune obținute ne îndreptățesc să recomandăm lucrarea tuturor celor interesați în înovarea procesului de *predare-învățare și să ne alăturăm invitației* pe care o face autorul de a medita asupra metodei, de a o aplica și completa, explorînd creator terenul vast pe care ea îl oferă spiritului inventiv, sensibilității și capacității oricărui profesor.

GEORGETA LĂZĂRESCU

* Giorgio Gostini, *Instruirea euristică prin unități didactice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.

O NOUTATE ÎN LITERATURA PEDAGOGICĂ *

Traducerile sînt acte de cultură de o deosebită importanță. Cînd lucrarea tradusă umple și un gol în literatura de specialitate, valoarea acestui act sporește în mod considerabil. Este și cazul traducerii lucrării *Didactica pentru adulți* din limba polonă.

În Polonia această știință (didactica pentru adulți) se află — cum mărturisește însuși autorul — în *statu nascendi* (p. 11). Bogăția cercetărilor, studiilor și articolelor de la sfîrșitul fiecărui capitol ne demonstrează însă că această „naștere" este într-o fază foarte avansată și că se va realiza foarte ușor. Dovadă, lucrarea de față.

În afară de articolele și studiile speciale pe care autorul le-a utilizat pentru a-și extrage substanța cărții (precum și bogata sa experiență personală), *în lucrare apar și extrapolări ale didacticii pentru* copii și adolescenți (deși termenul ni se pare impropriu). Însă, în extrapolările pe care le face, autorul are mereu în vedere parametrul vîrstă (particularitățile psihice ale adulților).

Structurată în patru părți, *Didactica pentru adulți* ambiționează — și în mare măsură reușește — să abordeze toate problemele instruirii adulților. În prima parte sînt explicate noțiunile și e ordonată problematica învățămîntului pentru adulți. În partea a doua sînt tratate probleme de psihologia adultului, o extindere mai mare avînd, cum ni se pare firesc, motivele și interesele care-i determină pe adulți să învețe. Partea a treia se referă la procesul de învățămînt, la principiile și metodele de învățămînt, la principalele forme didactice și la aprecierea rezultatelor învățării. Partea a patra se referă la ceea ce

* Franciszek Urbanczyk, *Didactica pentru adulți*, traducere din limba polonă de Constantin Geambașu, E.D.P., Buc., 1975.

autorul numeşte „sisteme didactice". De fapt, unii termeni utilizaţi de autor nu concordă deplin cu terminologia consacrată în lucrările noastre de specialitate. Aşa, de exemplu, autorul utilizează conceptul de „forme didactice" pentru ceea ce în literatura noastră poartă denumirea de „metode" (deşi utilizează şi noţiunea de metodă). De asemenea, conceptul de „sisteme didactice" acoperă, în bună parte, conceptul nostru de „forme de organizare a procesului de învăţămînt". Este cazul să precizăm în acest context că deosebirile vin şi de la faptul că multe din formele („sistemele didactice") din Polonia nu au corespondent în organizarea învăţămîntului pentru adulţi din ţara noastră. Aşa, de exemplu, în ţara noastră nu există „Universitate duminicală" „Universitate muncitorească", Universitate sătească cu internat", „Clase cu tutori" ş.a. Totuşi, în linii mari, există foarte multe analogii între organizarea învăţămîntului pentru adulţi de la noi şi din Polonia, fapt care a şi făcut utilă şi necesară traducerea acestei cărţi.

Ideea de bază, care străbate ca un fir roşu problematica lucrării şi care constituie şi unul din principiile învăţămîntului nostru este caracterul permanent al educaţiei, educaţia pe tot timpul vieţii. În lumina acestui principiu — subliniat şi de documentele partidului nostru — educaţia nu mai e o vocaţie a copilăriei şi a adolescenţei, ci ea se realizează tot timpul, deoarece „psihicul nu are margini în evoluţia sa" (p. 52). Iată de ce o lucrare care să fundamenteze ştiinţific această perpetuă acţiune educativă şi la nivelele vîrstei adulte e mai mult decît binevenită; e necesară şi utilă şi ca atare salutăm iniţiativa E.D.P. de a o traduce în limba română. O recomandăm cu convingere tuturor celor ce se ocupă, într-un mod sau altul, de instruirea adulţilor.

ION DRĂGAN

O CARTE LA EDIŢIA A II-A *

Atît de discutata şi — uneori — controversata problemă a dirigenţiei şi a activităţii educative pe care trebuie s-o desfăşoare dirigintele îşi găseşte o rezolvare limpede şi armonioasă în cartea profesorilor craioveni Ion Dumitrescu şi Nicolae Andrei, intitulată *Activitatea educativă a dirigintelui*. Aflată la a II-a ediţie, — revăzută şi adăugită — cartea respectivă a devenit un manual foarte căutat şi apreciat în lumea şcolii noastre. Autorii reuşesc să cucerească atenţia lectorului, încă de la primele pagini, prin felul antrenant în care ştiu să facă apel la resorturile afective cele mai sensibile din structura psihomorală a unui dascăl.

Cartea este concepută şi scrisă în patru părţi organic legate între ele, prezentînd întreaga problematică a muncii diriginţilor, inclusiv îndrumarea şi controlul acestei activităţi de către conducerea şcolii.

Lucrarea prezintă date preţioase despre psihologia adolescenţei, vîrstă la care se pun bazele idealului de viaţă şi la care contribuţia unui educator competent este decisivă. Autorii dau posibilitatea cititorului să cunoască unele teorii cu privire la aşa-zisa „criză a adolescenţei", considerată inevitabilă, apoi — prin confruntare cu date noi ale hebelogiei contemporane mondiale, precum şi ale cercetărilor făcute în ţara noastră şi ale realităţilor din orînduirea socialistă, să ajungă la o concluzie echilibrată şi ştiinţifică: „adolescenţa nu este o perioadă de tensiune constantă şi obligatorie"; în socialism „diferenţele dintre generaţii" nu devin ireconciliabile.

Cititorul diriginte găseşte indicaţii ample şi preţioase, în legătură cu planificarea activităţii sale, cu „documentele" necesare în această activitate (printre care „caietul dirigintelui" ocupă un loc central), cu problematica orei de dirigenţie, cu activitatea educativă a dirigintelui în colaborarea cu organizaţia U.T.C. şi cu familia şi indicaţii în legătură cu importanţa şi desfăşurarea convorbiri[1] individuale şi colective cu elevii şi alte forme de activitate a dirigintelui. De asemenea, este amplu dezbătută necesitatea cunoaşterii particularităţilor individuale şi de vîrstă ale şcolarilor. Pornind de la imperativele unor documente de partid, autorii dau îndrumări şi sugerează căi potrivit cărora dirigintele poate să adune material faptic, să folosească metode de cunoaştere, să extragă şi să consemneze concluzii clare şi practice.

Paginile care antrenează cel mai mult lectorul acestei cărţi le constituie „dialogurile" privind profilul moral-cetăţenesc. Un optimism pedagogic robust (susţinut cu argumente convingătoare) străbate toate cele 28 de „dialoguri", oferindu-i permanent cititorului-diriginte exemple practice, pe baza cărora se poate ajunge la dialogul viu şi atît de necesar cu elevul-copil în general şi cu elevul-adolescent, în special.

Faţă de prima ediţie, autorii au completat lucrarea cu un capitol referitor la controlul şi la îndrumarea de către director a activităţii educative a profesorului-diriginte şi la activitatea comisiei metodice a diriginţilor. Reliefînd cele mai noi date în legătură cu conducerea ştiinţifică a învăţămîntului, arătînd căi şi mijloace de realizare a îndrumării şi controlului activităţii diriginţilor şi dînd sugestii interesante pentru organizarea activităţii comisiei diriginţilor, capitolul respectiv dă răspuns unei necesităţi obiective: perfecţionarea activităţii de conducere în şcoală.

În ceea ce priveşte *Anexele* cărţii, se cuvine, de asemenea, un cuvînt de apreciere. *Planul de activitate, Programele de acţiune, Fişa psihopedagogică* şi *Foaia de observaţie* sînt „modele" concise şi binevenite pentru diriginţi. În încheiere, am vrea să dăm autorilor o sugestie, reieşită din investigaţiile pe care recenzentul de faţă le-a făcut în rîndul profesorilor tineri, care solicită cît mai multe îndrumări şi indicaţii concrete în legătură cu activitatea ca diriginţi: la o eventuală nouă ediţie, să fie inclus — în paginile cărţii — un număr de planuri orientative pentru diferite ore de dirigenţie.

MILTIADE IONESCU

---

* Ion Dumitrescu, Nicolae Andrei, *Activitatea educativă a dirigintelui*. Edit. Scrisul Românesc, Craiova, 1975.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

BREVIAR

VIAȚA PROFESIONALĂ IMAGINATĂ DE TINERI. Într-un articol apărut în revista „L'école des parents" nr. 3/1976 se constată că în Franța tineretul nu posedă o informație suficientă, clară, bine conturată, asupra diferitelor profesiuni. Lumea producției moderne este o lume închisă, reprezentările le sînt sărace din această cauză. Drept consecință opțiunile profesionale sînt puțin variate și convenționale. Consilierii școlari furnizează mai mult informații decît ajută pe elevi să se integreze social. Acțiunea educativă este cu totul nesatisfăcătoare și nu poate ameliora izolarea învățămîntului raportat la viața productivă. Există totdeauna un decalaj între informația disponibilă și informarea necesară elaborării unei reprezentări convenabile a profesiunilor.

ÎN SERIA „ETUDES ET ENQUÊTES D'ÉDUCATION COMPARÉE" a apărut, în limba engleză, lucrarea intitulată „Constructive education for children", semnată de prof. W. D. Wall de la Universitatea din Londra, care tratează primii zece ani ai vieții copilului și care va fi urmată de un volum consacrat adolescenței și pubertății. Autorul insistă îndeosebi asupra rolului familiei și al învățămîntului preșcolar, ca și asupra aspectelor formative ale „climatului" școlar și ale metodelor pedagogice.

PENTRU A REMEDIA LIPSA UNUI VOCABULAR MULTILINGV asupra diferitelor aspecte ale activității de documentare, UNESCO a publicat o lucrare intitulată „Terminologie de la documentation". Volumul, însumînd 274 p.,dă, în limbile engleză, franceză, germană, rusă și spaniolă, echivalențele a 1 200 de termeni principali, regrupați într-un anumit număr de clase mari și aranjați în interiorul fiecăreia din ele în ordine alfabetică. Lucrarea conține și un indice alfabetic pentru fiecare din cele cinci limbi.

SUB TITLUL „L'ÉDUCATION PRESCOLAIRE DANS LE MONDE", a apărut, sub semnătura lui Gaston Mialaret, în colecția „Études et documents d'éducation", o lucrare care tratează în mod succesiv aspectele generale ale învățămîntului preșcolar în lume : instituții, adulții și copiii din cadrul lor ; obiective, metode și materiale ; activitatea copilului ; relațiile cu părinții și cu școala obligatorie ; viitorul acestui tip de învățămînt etc.

UNESCO A CONVOCAT, LA ÎNCEPUTUL LUNII MAI, LA PARIS, Forumul internațional cu tema „Științele sociale și umaniste și pacea". La Forum au participat savanți și specialiști din diverse domenii dintr-o serie de țări membre ale UNESCO, precum și observatori de la unele organizații și asociații neguvernamentale.

În cursul unei largi și sincere discuții au fost abordate și probleme ca : studierea științifică interdisciplinară a problemelor păcii, cultura și pacea, dezvoltarea economică și pacea, educația în spiritul păcii. Participanții la Forum, în cadrul unui schimb de păreri, într-o atmosferă de înțelegere reciprocă, au elaborat unele recomandări privind aprofundarea continuă a studierii problemelor păcii. În special, a fost subliniată necesitatea legării acestor probleme de cele ale dezvoltării culturale, ale creării, mai ales în țările lumii a treia, de centre științifice care să prelucreze problemele păcii, să alcătuiască bibliografii ale lucrărilor științifice pe aceste teme deja publicate.

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

În atenţia cititorilor !

În curînd va apărea culegerea metodică **Conducerea ştiinţifică a şcolii**, a cărei problematică bogată şi variată vine în sprijinul tuturor factorilor de răspundere pe linia activităţii de îndrumare şi control a procesului instructiv-educativ.

Pe lîngă o fundamentare ştiinţifică a actului de conducere, cu toate componentele sale, lucrarea vine să concretizeze — valorificînd din experienţa unor colective şcolare, în cadrul organismelor existente — unele modalităţi care fac să imprime activităţii de îndrumare şi control, la toate palierele învăţămîntului, un caracter ştiinţific.

Volumul va putea fi procurat prin chioşcurile de difuzare a presei.

Profesori, diriginţi, maiştri-instructori !

În noul an de învăţămînt veţi beneficia de culegerea metodică ŞCOALA ŞI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ, ce abordează multiple probleme — metodologice, pedagogice, psihologice — ale activităţii tehnico-productive a elevilor.

Culegerea tratează atît problemele teoretice ale pregătirii tineretului pentru muncă, pentru viaţă, cît şi aspecte practice din cele mai diverse dintr-o serie de unităţi şcolare din municipiul Bucureşti şi din ţară, incluzînd toate ciclurile de învăţămînt — de la grădiniţă pînă la facultate.

Culegerea va apărea la începutul anului şcolar 1976—1977.

Tiparul executat sub cd. 1027 la I. P. „Filaret", Str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti, Republica Socialistă România

I 4088.

revista de pedagogie

ANUL XXV

9

SEPTEMBRIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

- IUL 2005
11 IUL. 2014
97

SOMMAIRE

Maria Stănescu : Au commencement de l'année scolaire ● *Vasile Popeangă :* L'école, facteur principale de formation de la personnalité ● *Emil Păun :* La carte scolaire en tant qu'instrument de planification de l'enseignement ● *Grigore Pura :* L'emploi des graphiques pour l'analyse syntaxique de la proposition ● *Stela Triteanu, Maria Cosma :* ● Un système d'activités indépendantes d'apprentissage de la chimie ● *P. M. Erdniev :* La concentration de l'unité d'assimilation en tant que problème didactique ● *Constantin Gheorghiaș :* Les activités en dehors des classes et l'étude de la littérature roumaine ● *Marian Scheffel, Gabriela Scheffel, Grigore Lohănel :* L'étude du matériel nouveau pendant la leçon (mathématiques et physique) ● *** L'adéquation des méthodes d'enseignement au rythme d'apprentissage des élèves (Débat) ● *Gh. Sireteanu :* Contributions à la prévention du retard des élèves du primaire ● *Iuliu Varga :* L'enseignement de l'histoire ans la 4-e classe à l'aide des tests ● *O. Șafran, M. Giurgea, I. Cerghit, D. Potolea :* Repères pour un traité de pédagogie ● *Gh. Pârnuță, N. Andrei* : L'école de Golești ● *N. Mărgineanu :* Un précurseur roumain de l'ergonomie ● LIVRES — IDÉES.

CONTENTS

Maria Stănescu : At the beginning of the school year ● *Vasile Popeangă* : School as a main factor of shaping the personality ● *Emil Păun :* The school map as a tool of educational planning ● *Grigore Pura :* The use of graphs for the syntactic analysis of the proposition ● *Stela Triteanu, Maria Cosma :* A system of independent activities for learning chemistry ● *P. M. Erdniev* : The concentration of the learning unit as a didactic problem ● *Constantin Gheorghiaș :* Out — of-class activities and the study of Romanian literature ● *Marian Scheffel, Gabriela Scheffel, Grigore Lohănel :* The study of new materials during the classes (mathematics and physics) ● *** The adjusting of teaching methods to the pupils' learning tempo (Debate) ● *Gh. Sireteanu* : Contributions to preventing retardation of primary school pupils ● *Iuliu Varga :* The teaching of history by means of tests in the fourth form ● *O. Șafran, M. Giurgea, I. Cerghit, D. Potolea :* Landmarks for a treatise on pedagogy ● *Gh. Pârnuță, N. Andrei* : The school of Golești ● *N. Mărgineanu :* A Romanian forerunner of human engineering ● BOOKS — IDEAS.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEȘAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

; 4088.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 9 SEPTEMBRIE 1976

2022

CUPRINS

Maria Stănescu — La început de an şcolar 3

Vasile Popeangă — Şcoala, factor principal de formare a personalităţii umane 7

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Emil Păun — Harta şcolară, instrument de planificare a învăţământului 11

Grigore Pura — Utilizarea graficelor în analiza sintactică a propoziţiei 15

Stela Triteanu, Maria Cosma — Un sistem de activităţi independente în însuşirea cunoştinţelor de chimie 21

P. M. Erdniev — Concentrarea unităţii de asimilare ca problemă didactică 27

Constantin Gheorghiaş — Activităţi în afara clasei în cadrul literaturii române 31

Marian Scheffel, Gabriela Scheffel, Grigore Lohănel — Studierea noului material în timpul lecţiei (matematică şi fizică) 33

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

* * * — Adecvarea metodelor de predare la ritmurile de învăţare ale elevilor (Dezbatere) 37

Gh. Sireteanu — Contribuţii la acţiunea de prevenire a rămînerii în urmă la învăţătură a elevilor din ciclul primar 42

Iuliu Varga — Predarea istoriei la clasa a IV-a cu ajutorul testelor 49

26112.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

PUNCTE DE VEDERE

O. Şafran, M. Giurgea, I. Cerghit, D. Potolea — Repere pentru un tratat de pedagogie . . . 53

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Gh. Pârnuţă, N. Andrei — Şcoala din Goleşti 57
N. Mărgineanu — Un precursor român în ergonomie 59

CĂRŢI — IDEI

Nicolae Vinţanu — „Educaţia la timpul viitor" de M. Herivan . 61
Emilian Dimitriu — „Unele particularităţi ale învăţămîntului pentru debili mintali" de Gh. Radu şi Elena-Martha Stoiciu 62
Dimitrie Gh. Ionescu — Monografiile şcolare sau cum nu trebuie întocmit „istoricul" unei şcoli 63
Victor Ţîrcovnicu — „Contribuţii la istoria dezvoltării învăţămîntului din Banat" de P. Radu şi D. Onciulescu 64
Octavian Mîndruţ — „Catedra" 10
Dumitru Apostolache — Despre un mic dicţionar matematic 52

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 9/1976 г.

— Содержание —

МАРИЯ СТЭНЕСКУ, В начале учебного года ● ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Школа, главный фактор формирования личности человека ● ЕМИЛ ПЭУН, Учебная карта-инструмент планификации образования ● ГРИГОРЕ ПУРА, Использование графиков в синтаксическом анализе предложения ● С. ТРИТЯНУ и М. КОСМА, Система самостоятельных деятельностей в усвоении знаний по химии ● П.М.ЭРДНИЕВ, Укрупнение единицы усвоения как дидактическая проблема ● К. ГЕОРГИАШ, Внеклассные деятельности в рамках румынской литературы ● М. ШЕФЕЛ, Г, ШЕФЕЛ и Г. ЛОХЭНЕЛ, Изучение нового материала во время урока /математика и физика/ ● ххх Приспособление методов преподавания к ритмам обучения учеников ● Г. СИРЕТЯНУ, Содействия в предупреждении отсталости в обучении учеников начального цикла ● И. ВАРГА, Преподавание истории в IV-ом классе с помощью тестов ● О. ШАФРАН, М. ДЖУРДЖА, И. ЧЕРГИТ и Д. ПОТОЛЯ, Реперы для трактата по педагогике ● Г. ПЫРНУЦЭ и Н. АНДРЕЙ, Школа из Голешти ● Н. МЭРДЖИНЯНУ, Румынский предшественник в эргономии ● КНИГИ-ИДЕИ

LA ÎNCEPUT DE AN ȘCOLAR

MARIA STĂNESCU
adjunct al ministrului educației și învățămîntului

Noul an de învățămînt debutează în climatul creat școlii românești de hotărîrile Congresului educației politice și al culturii socialiste, de excepționala expunere rostită de tovarășul Nicolae Ceaușescu la acest congres, de adoptarea de către forul suprem al țării a Planului național unic de dezvoltare economico-socială pe perioada 1976—1980. Din bogăția de idei cuprinse în aceste documente programatice se desprinde cu deosebită claritate misiunea școlii în opera de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, căile de ridicare a învățămîntului la nivelul cerințelor etapei pe care poporul nostru o străbate, de perfecționare a lui, potrivit imperativelor viitorului. Școala a devenit în zilele noastre factor principal de educație și formare a omului nou, asigurînd tuturor sectoarelor vieții economico-sociale promoții tot mai bine pregătite de absolvenți : muncitori calificați, maiștri, tehnicieni, specialiști cu studii superioare, care an de an completează și împrospătează tinerețea și vigoarea colectivelor în care își desfășoară activitatea.

Prefigurînd noi succese pe drumul indicat de partid, anul școlar pe care l-am început înscrie în filele istoriei învățămîntului nostru cîteva date deosebit de semnificative. Astfel, la zestrea pe care o posedă unitățile de învățămînt, anul acesta adaugă 31 400 locuri în grădinițe, peste 3 500 locuri în case de copii și școli speciale, 2 730 săli de clasă și 110 săli de gimnastică, 10 300 locuri de muncă în ateliere, aproape 28 300 locuri în internate și cămine, peste 42 900 m^2 spații în învățămîntul superior, dotări cu mașini, utilaje și aparatură de laborator în valoare ce depășește 276 000 000 lei. Este vorba, deci, de o puternică întărire a bazei materiale a învățămîntului de toate gradele, de asigurarea unor condiții tot mai bune pentru învățătură și viață tineretului studios. Revine instituțiilor de învățămînt datoria de a continua activitatea de înzestrare, pe calea autodotării, a laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor, de a determina o mai mare participare a tineretului studios la dezvoltarea, gospodărirea și întreținerea acestei importante avuții obștești.

Extinderea și diversificarea rețelei școlare va permite cuprinderea în toate gradele și formele de învățămînt a unui număr foarte ridicat de persoane cunoscut vreodată în țara noastră — peste 5 400 000 copii, elevi și studenți. În acest sens s-au depus eforturi sporite pentru cuprinderea în învățămîntul preșcolar a peste 77% din totalul copiilor în vîrstă de 3—5 ani. În majoritatea județelor s-au luat măsuri pentru cuprinderea prioritară a copiilor de cinci ani, astfel, încît, să se asi-

gure pregătirea pentru școala primară a întregii generații de copii de această vîrstă. Totodată, a crescut numărul copiilor în grădinițele cu program prelungit, ceea ce constituie un sprijin real acordat mamelor încadrate în producție. În continuare trebuie luate măsuri pentru asigurarea condițiilor necesare, astfel ca fiecare copil să poată beneficia de dreptul la educația preșcolară. În clasa I primară școlarizăm în acest an peste 400 000 de copii care au împlinit șase ani, înfirmîndu-se, în cea mai mare parte, temerile unor părinți și cadre didactice legate de posibilitățile de acomodare la exigențele școlare a copiilor de vîrsta respectivă. Cuprinderea în treapta I de liceu a tuturor promovaților clasei a VIII-a s-a numărat, și de data aceasta, printre sarcinile de prim ordin ale unităților de învățămînt. Aplicîndu-se orientările stabilite de documentele de partid, din totalul acestor elevi peste 70% își continuă pregătirea în licee de specialitate, însușindu-și, pe lîngă cunoștințele teoretice, o profesiune din cadrul meseriilor pe care nomenclatoarele le oferă tineretului nostru. Dar anul școlar 1976/1977 se distinge și prin măsurile întreprinse pentru cuprinderea absolvenților treptei I în treapta a II-a a învățămîntului liceal și profesional. Din 225 000 de absolvenți aproape 50% urmează treapta a II-a de liceu ; o parte dintre ceilalți absolvenți s-a îndreptat spre școli profesionale și ucenicie, restul încadrîndu-se în diferite activități productive. Și în treapta a II-a se mențin aceleași proporții între diferitele tipuri de licee, ceea ce reprezintă un fenomen pozitiv la statornicirea căruia și-a adus contribuția munca de orientare școlară și profesională, acțiunile educative desfășurate de școală, familie, organizații de tineret, atmosfera și climatul general existent în societatea noastră socialistă. Cifrele menționate ilustrează pregnant vasta activitate desfășurată pentru cuprinderea tineretului în diferite instituții de învățămînt. Rămîne ca sarcină permanentă pentru fiecare cadru didactic de a se preocupa de menținerea la cursuri a tuturor elevilor încredințați spre instruire și educare, de a evita pierderile din rîndurile acestora pe parcursul anilor de școală.

Caracteristica esențială a evoluției învățămîntului românesc în noul an școlar o constituie nu numai creșterile cantitative, care rămîn și ele deosebit de mari, cît mai ales mutațiile de ordin calitativ în conținutul procesului instructiv-educativ, în activitatea de formare a tinerelor generații. Au fost revizuite programele obiectelor de învățămînt ori elaborate noi programe, urmărindu-se introducerea selectivă a unor elemente cu mare valoare formativă și operațională, o mai bună corelare și organizare a cunoștințelor pe ansamblul anilor de studii ; s-au întreprins măsuri concrete în vederea îmbunătățirii manualelor școlare, ridicării nivelului lor sub aspect didactico-metodic, informațional și grafic. Potrivit planului editorial, pentru acest an școlar sînt prevăzute să se tipărească peste 1 000 titluri de manuale școlare și lucrări cu caracter pedagogic-metodic. Prin planuri, programe și manuale, prin metodele de predare se va urmări statornic însușirea de către elevi a celor mai noi cunoștințe teoretice-științifice și culturale, dezvoltarea capaci-

tăților intelectuale, amplificarea caracterului aplicativ al cunoștințelor, legarea lor organică de realitățile societății noastre socialiste, ale lumii în care trăim, sporirea valorii educative a tuturor disciplinelor și activităților școlare. În învățămîntul preșcolar, datoria educatoarelor este realizarea în cît mai bune condiții a noilor programe care permit transformarea grădiniței de copii, din punct de vedere al conținutului activităților, în prima treaptă a sistemului nostru unitar de învățămînt; în ciclul primar, învățătorii sînt chemați să pună în practică măsurile aprobate de conducerea partidului privind creșterea nivelului de pregătire al elevilor și lichidare a repetenției, măsuri dezbătute cu întreg personalul didactic, conducerile de școli, organele de îndrumare și control ale învățămîntului; în clasele V—VIII gimnaziale și anii I—IV de liceu, asigurarea unei pregătiri multilaterale, dezvoltarea interesului elevilor pentru învățătură, pentru muncă și creație vor continua să reprezinte ideea călăuzitoare în activitatea instructiv-educativă. Organizarea participării efective a tineretului studios și cadrelor didactice la activitatea practică, transformarea fiecărei instituții de învățămînt într-o unitate de instrucție, educație și producție, transpunerea în fapte, cu toată fermitatea, a hotărîrilor existente în această privință vor trebui să reprezinte preocupări zilnice pentru membrii corpului didactic, pentru conducerile unităților de învățămînt. De la grădiniță pînă la ultimul an de liceu școala trebuie să pună tînăra generație în situația de a învăța muncind, producînd bunuri utile lor și societății, să o formeze prin muncă și pentru muncă, singura în măsură să dea satisfacții reale, să asigure afirmarea deplină a personalității umane, stima și prețuirea făuritorilor de bunuri materiale. În felul acesta, ca niciodată în trecut, școala și viața se vor găsi una în alta cu ecouri profund înnoitoare în economia, știința și cultura țării.

O grijă deosebită va acorda școala, împreună cu organizațiile de tineret, desfășurării activităților educative în rîndurile elevilor, cultivării răspunderii față de obligațiile școlare și cetățenești, dezvoltării sentimentelor de dragoste fierbinte față de glia străbună, de partid și popor, de patria noastră socialistă, înarmării elevilor cu temeinice cunoștințe filozofice, ideologice, cu concepția științifică despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric — cerințe fundamentale ale unui învățămînt modern. Fiecare obiect de studiu trebuie să aducă o contribuție specifică la dezvoltarea gîndirii, la educația tineretului, la cunoașterea politicii partidului și statului nostru, un rol important revenind istoriei și geografiei patriei, limbii și literaturii române, filozofiei, socialismului științific și economiei politice. Valorile, exemplele și ideile care alcătuiesc conținutul acestora au o mare putere de înrîurire și trebuie folosite mai larg și mai eficient pentru realizarea scopurilor educației. O preocupare continuă a școlii o constituie dezvoltarea și întărirea prieteniei și frăției între toți tinerii, fără deosebire de naționalitate; avem mîndria să subliniem că datorită transpunerii în viață, cu consecvență, a politicii marxist-leniniste a partidului în problema națională toți fiii acestei țări — români, maghiari, germani și de alte naționalități — învață în deplină armonie; școala va asigura și în

viitor tineretului din rîndul naționalităților conlocuitoare toate posibilitățile să studieze în limba maternă și, în același timp, să învețe limba română, să se pregătească în toate profesiile ; prin procesul de învățămînt, prin activitățile politico-educative organizate se va adînci permanent prietenia dintre toți tinerii, fără deosebire de naționalitate.

Realizarea tuturor acestor obiective depinde într-o măsură hotărîtoare de personalul didactic, de pregătirea acestuia. Învățătorul, profesorul, fiecare cadru didactic își poate îndeplini în bune condiții menirea de educator numai în măsura în care el însuși muncește neobosit pentru desăvîrșirea pregătirii sale științifice și tehnice, pentru perfecționarea măiestriei pedagogice, oferind tinerilor exemplul unui cetățean înaintat, participant activ la viața social-politică a țării, militant neobosit pentru traducerea în viață a politicii partidului. Numai în acest an, numărul membrilor corpului didactic a sporit cu aproape 10 000, ajungînd, astfel, la aproximativ 250 000 educatoare, învățători și profesori. Au fost luate măsuri pentru intensificarea cursurilor de perfecționare, pentru antrenarea unui număr mai mare de slujitori ai școlii la obținerea gradelor didactice, la activitatea metodico-științifică din școli. Și în viitor vom manifesta toată grija pentru pregătirea, perfecționarea și îndrumarea acestui puternic detașament al intelectualității noastre, pentru repartizarea corespunzătoare a cadrelor didactice, asigurarea stabilității lor pe întreaga durată a ciclului școlar, atașarea de școala, satul, comuna, orașul în care își desfășoară activitatea.

Așa cum rezultă din problemele enunțate, dispunem de un sistem de învățămînt bine organizat, suplu și rațional, alcătuit într-o concepție unitară, avem un tineret harnic și dotat, un corp didactic devotat școlii, profesiunii de dascăl, o bază materială în continuă dezvoltare, posedăm, cu alte cuvinte, tot ceea ce este necesar pentru ca noul an școlar să se desfășoare în cele mai bune condiții, pentru ca școala românească să-și poată duce la îndeplinire cu cinste misiunea încredințată de popor.

ŞCOALA, FACTOR PRINCIPAL DE FORMARE A PERSONALITĂŢII UMANE

Prof. V. POPEANGĂ

Ridicarea valorii omului este un obiectiv specific actului educativ. Oricît de diferenţiată este fiinţa umană sub raportul potenţialităţilor sale psihice, actualizarea acestora pentru a ridica prin acte creatoare ale existenţei însăşi valoarea omului rămîne una din finalităţile pasionante ale acţiunii educative. Dimensiunea axiologică a acestei finalităţi şi a oricărui act educativ creator este personalitatea. Concept fundamental al unei game variate de discipline — filozofie, sociologie, etică, psihologie, pedagogie, antropologie, axiologie — personalitatea poate fi studiată dintr-o perspectivă socio-istorică a culturii. Antichitatea greacă, Renaşterea europeană, romantismul şi iluminismul au promovat concepţii specifice epocilor respective despre cultură şi personalitate.

Socialismul a creat premise pentru democratizarea reală a învăţămîntului, făcînd din accesul general spre şcoală una din condiţiile sociale ale dezvoltării personalităţii umane. Ca produs al unei societăţi şi al unei culturi, personalitatea prezintă printre caracteristicile sale definitorii *originalitatea* autentică şi polivalentă, care se manifestă în acte *creatoare* în sfera producţiei materiale şi spirituale, *complexitatea* vieţii psihice individuale, *integrare socio-culturală* şi *sens elevat al vieţii*, care conferă personalităţii funcţie de model pentru cei din jur. În filozofia românească acest sens elevat al comportamentului uman a fost concretizat în conceptul atît de semnificativ sub raport axiologic : om de omenie. Omenia românească nu poate fi redusă, însă, numai la un comportament moral, ci este şi o filozofie a vieţii, o evaluare a omului. Personalitatea este înzestrată cu structuri mentale proiective, cu mecanisme intelectuale care-i permit să gîndească în viitor şi să aspire spre cucerirea a noi trepte de cultură şi progres.

Personalitatea e un model uman pentru semenii săi, pentru cei din jur. Ea iradiază forţă morală prin tăria şi consecvenţa principiilor, generează entuziasm creator prin difuzarea valorilor culturale şi militează pentru progresul societăţii. În expunerea la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a caracterizat astfel profilul personalităţii omului societăţii socialiste : „În viziunea noastră, omul nou, constructor al socialismului şi comunismului, trebuie să fie stăpîn pe cele mai înalte cuceriri ale ştiinţei, ale cunoaşterii umane, să se caracterizeze prin înalte virtuţi politice şi morale, prin pasiune pentru muncă şi creaţie, prin îndrăzneală în gîndire şi acţiune, prin cutezanţă în promovarea noului în întreaga viaţă socială, prin fermitate în lupta pentru dreptate şi adevăr, pentru înfăptuirea principiilor eticii şi echităţii socialiste, prin hotărîrea de a lupta cu abnegaţie şi vitejie pentru apărarea cuceririlor revoluţionare, a integrităţii şi suveranităţii patriei, a cauzei comunismului în patria noastră“ [1]. În acţiunea educativă acest model constituie finalitatea principală spre care converg acţiunile tuturor factorilor educativi.

Acţiunea formativă a şcolii pentru formarea personalităţii copiilor se exercită prin intermediul unor modalităţi specifice de acţiune de care dispune această instituţie educativă. Dintre acestea, subliniem pentru eficienţa lor educativă următoarele modalităţi de acţiune pedagogică : 1) desfăşurarea activită-

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conştient şi devotat al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi al comunismului în România*, Ed. politică, 1976, p. 71—72

ții școlare într-un mediu cultural elevat; 2) integrarea elevilor în activitatea productivă pentru valorificarea plenară a resurselor educative ale muncii; 3) extinderea metodelor moderne care dezvoltă spiritul creator și interesele cognitive ale elevilor; 4) cooperarea activă a școlii cu instituțiile cultural-educative din societate; 5) angajarea elevilor în acțiuni sociale care să contribuie la formarea lor civică și la pregătirea pentru roluri sociale.

1. Personalitatea elevilor și disponibilitatea lor pentru valori culturale se dezvoltă într-un cîmp cultural. Structura principală a cîmpului cultural în care se desfășoară procesul de modelare a personalității elevilor este învățămîntul. În cadrul acestui proces se realizează actul cunoașterii esenței lumii și a legilor care o guvernează. Tot în cadrul procesului de învățămînt apar primele atitudini ale elevilor față de valorile culturale și primele manifestări creatoare ale copiilor. Procesul de învățămînt contribuie la actualizarea potențialului psihic al elevilor prin actele de cunoaștere specifice lui, de respectare și afirmare a unor valori și de inițiere în actul creator. Resursele educative ale procesului de învățămînt cresc în mod firesc, dacă în structura sa intră momentele constitutive ale unei culturi: momentul cognitiv, axiologic, creator și praxiologic[2]. Interpătrunderea specifică a acestor aspecte ale procesului de învățămînt îi mărește resursele lui educative. Limitarea lui la unele aspecte sau sărăcirea prin reducere numai la aspectul cunoașterii diminuează resursele învățămîntului pentru formarea spiritului de sociabilitate, a afectivității și a creativității elevilor. Formarea personalității umane nu poate fi concepută fără aceste laturi inseparabile ale sale.

Prin valorile cu care elevul intră în relație, atmosfera culturală din clasă sau din școală îl stimulează pentru acte creatoare sub raport cultural. Școlile noastre de toate gradele dispun în mod diferențiat de mijloace culturale, care să constituie un mediu cultural elevat, să promoveze aspirațiile elevilor și să le stimuleze creativitatea. Cercurile școlare, ansamblurile cultural-artistice, societățile literar-științifice, revistele literare, simpozioanele științifice ale elevilor din ultimele clase de liceu, lucrările de diplomă ale elevilor din unele licee de specialitate sînt mijloace eficiente de dezvoltare a spiritului creator al elevilor și a pasiunii lor pentru un obiect de studiu. Mediul cultural din școală este formativ în cel mai înalt grad prin dezvoltarea creativității elevilor. Dacă în lecții elevii asimilează informații culturale și-și pun probleme, meditația care urmează lecției, căutările și frămîntările intelectuale independente sau în microgrupuri, făcute în afara lecțiilor în timpul activităților din cercuri, sau pregătirea în mod independent a unei lucrări pentru o reuniune cu caracter literar, științific sau artistic sînt formative în cel mai înalt grad și contribuie la formarea personalităților care aspiră la realizări și autodepășiri. Un mediu cultural elevat solicită elevilor răspunsuri originale și creatoare, care constituie primele manifestări ale unei personalități autentice.

Îmbogățirea vieții psihice a elevilor și dezvoltarea aptitudinilor lor creatoare sînt stimulate de resursele educative ale mediului, în a cărui structură elevul nu îndeplinește numai rolul unui receptor de mesaje culturale, ci al unui subiect angajat în acțiuni de difuzare și creare de valori culturale. Gustul pentru căutare, experiență științifică, performanțe intelectuale ridicate, aspirații creatoare, căutările intelectuale și încercările literare și artistice, care anticipează o personalitate creatoare, se afirmă și maturizează în școală, dacă există modalități de îmbogățire spirituală a elevilor și de manifestare a încercărilor și căutărilor lor. Un act creator oricît de mic ar fi el sub raport științific, cultural și artistic, îndeplinește funcția unui exercițiu educativ care stimulează aptitudinile elevului. Cultura va fi privită însă în integralitatea sa armonică: umanistă și tehnică.

2. Școala este un subsistem al sistemului social global și, deși are o relativă autonomie funcțională, ea trebuie să contribuie la buna funcționare a societății socialiste în ansamblul ei. Ca instituție socială care pregătește forța

---

[2] *Cf.* Al. Tănase, *Introducere în filozofia culturii*, Ed. științifică, 1963, p. 89.

de muncă de care societatea socialistă are nevoie, școala este un sistem de acțiune a cărui finalitate este formarea personalității umane capabilă să contribuie la progresul social. Elementul central al sistemului complex de acțiune educativă pe care școala îl utilizează pentru formarea personalității umane este munca, iar acest statut educativ este determinat atît de resursele ei formative, cît și de atribuțiile inovatoare în societate. Ea accentuează caracterul constructiv al educației. Pentru valorificarea resurselor educative ale muncii, în fața pedagogiei se pun sarcini noi privind corelațiile integrative dintre activitățile tehnico-productive și celelalte obiecte din planul de învățămînt, organizarea pedagogică a muncii, pedagogia colectivelor de muncă, formarea polivalentă, pedagogia inițierii civice, educația ca operă de formare umană, civilizația și remodelarea omului etc. Valorificarea potențialului creator al copilului se face cu un randament sporit pentru individ și societate prin întrepătrunderea educației cu munca și cultura. Valorile culturale modelează sensibilitatea copilului, gusturile și stilul lui de viață, sentimentele și voința lui de a acționa în cadrul societății, de a se apropia și înțelege pe altul. Apropierea de semeni e facilitată de muncă și valorile culturii contemporane. Educația modernă se desfășoară într-o corelație strînsă cu axiologia. Într-o perespectivă axiologică, introducerea în cursurile de pedagogie a unui capitol de deontologie pedagogică devine o necesitate pentru asimilarea de către viitorii educatori a normelor etice, pe care se bazează orice activitate de formare umană.

3. *Extensiunea metodelor moderne* care dezvoltă spiritul creator al elevilor a devenit o cerință pedagogică, pentru a valorifica plenar capitalul intelectual al națiunii. Modelul unei personalități dinamice, cu o originalitate polivalentă în acțiuni, înzestrată cu spirit creator nu se realizează decît prin utilizarea unor metode adecvate. Corelația între metode și modelul propus prezintă valoarea unui principiu pedagogic, a cărui respectare este necesară pentru dezvoltarea unor trăsături fundamentale ale personalității : creativitate, originalitate, pasiunea adevărului, spiritul de cooperare cu semenii săi etc. Formarea acestor trăsături este facilitată de utilizarea unor metode corespunzătoare : învățarea prin descoperire, problematizarea, munca pe echipe, activitate independentă în laboratoare sau bibliotecă. Corelația între modele și metodele educative adecvate nu reprezintă numai un caracter logic, ci și o modalitate de sporire a randamentului elevilor în activitate, datorită rolului mediator pe care metodele îl îndeplinesc în relația elev (subiect)-model.

4. Formarea personalității ca produs al unei societăți și al instituțiilor care acționează în cadrul ei determină în mod firesc raporturi diverse ale școlii cu instituțiile cultural-educative din societate. Aceste relații sînt funcționale sub raport educativ, datorită faptului că ele contribuie la transmiterea de valori culturale și la constituirea modelului de viață pe care elevul dorește să-l realizeze. Teatrul, cinematograful, emisiunile de radio și TV intervin în procesul formării personalității tineretului, prin intermediul valorilor culturale cu care elevul stabilește relații și al modelelor umane din a căror structură el reține atitudini fundamentale pentru personalitatea sa. Pornind de la această relație funcțională a școlii cu instituțiile cultural-educative, pentru școală se ridică problema elaborării unei strategii de cooperare cu aceste instituții. Convergența funcțională a tuturor factorilor educativi — școală, familie, organizații de copii și tineret, instituții cultural-educative — a devenit în dinamica vieții culturale un mijloc de formare a personalității. Se resimte nevoia ca și sub raport teoretic pedagogia socialistă să analizeze eficiența educativă a cooperării tuturor factorilor educativi. Necesitatea pedagogiei cooperării interinstituționale poate fi explicată nu numai prin finalitățile educative unitare, ci și prin valorificarea prin cooperare a resurselor educative de care dispun școala și instituțiile culturale.

5. Omul nou la a cărui formare concură toate forțele educative și culturale ale societății socialiste este o personalitate angajată în lupta pentru progres cultural, pentru introducerea noului în activitatea socială. Progresul civilizației umane implică dezvoltarea în conștiința tinerilor a disponibilităților pentru nou, a pregătirii lor pentru activitate socială, care nu se poate realiza decît angajînd pe elevi în îndeplinirea unor sarcini sociale. Activitățile tehnico-productive

și patriotice au mărit și diversificat cîmpul educativ, în cadrul căruia elevii pot fi angajați în sarcini sociale. Gestiunea unui atelier școlar, a unei microferme agricole, a fondului clasei, organizarea unor acțiuni colective constituie, sub raport educativ, mijloace eficiente de pregătire a elevilor pentru roluri sociale. Aceste acțiuni cu caracter colectiv, efectuate de un microgrup, solicită elevului să dea dovadă de spirit de cooperare și să realizeze practic anumite norme etice : datorie, responsabilitate, spirit de justiție. Respectarea acestor principii intră adeseori în conflict cu tendințe și interese individuale, înțelegeri eronate. Efortul pe care-l face elevul pentru subordonarea acestora față de normele etice și față de valori este un admirabil exercițiu de cizelare a propriei personalități, de formare a comportamentului. Decalajul între explicația verbală corectă a unei acțiuni și comportamentul șovăielnic sau inadecvat sub raport moral, care se observă la unii elevi, își are printre explicațiile sale și insuficienta angajare în activități sociale, în a căror desfășurare datoria, responsabilitatea, justiția sînt instaurate în mod practic prin efortul subiectului. Normele etice sînt asimilate prin acțiune în cadrul comunității sociale. Asimilarea lor prin acțiune conduce pe individ spre comprehensiunea semenilor și socializare.

Întrepătrunderea organică între educație, cultură și muncă deschide pedagogiei noi orizonturi teoretice și practice. Formarea personalității umane în condițiile dezvoltării rețelei școlare și a generalizării școlii de zece ani imprimă activității școlare nota unui constructivism pedagogic, în sensul unei pedagogii active care să dezvolte zestrea intelectuală, afectivă și volițională latentă a fiecărui copil. Extinderea la scară națională a acestui constructivism pedagogic duce la creșterea și îmbogățirea vieții spirituale a întregului popor, la valorificarea optimă a capitalului intelectual al națiunii noastre socialiste. Pedagogia cooperării, pedagogia integrării sociale și a muncii în grup, pedagogia activă sînt fațete ale aceluiași constructivism pedagogic, care caută modalitățile optime de îmbogățire a vieții spirituale a omului, de ridicare a valorii lui.

CATEDRA

Al patrulea volum de culegeri de studii *Catedra*, apărut la Arad sub egida Inspectoratului școlar și a Casei corpului didactic, marchează un evident salt valoric, care tinde să ducă la conturarea unui profil propriu, metodico-științific, al publicației.

O primă parte a volumului este consacrată dezbaterii problemei perfecționării activității școlare. Remarcăm studiile elaborate de Gh. Ticulescu, inspector general adjunct, referitoare la dezvoltarea învățămîntului arădean, de T. Onica, privind activitatea de conducere și organizare a unui liceu, studiile datorate lui S. Cureteanu, I. Codău și I. Todincă, referitoare la rolul bibliotecilor școlare, al lecturii elevilor și la perfecționarea activităților în orele de dirigenție

Partea a doua, consacrată unor studii de metodică, abordează probleme variate ale perfecționării procesului de învățămînt cum ar fi : îmbunătățirea activității instructiv-educative la preșcolari (M. Mureșan), în ciclul primar (N. Roșuț, I. Iovin, D. Mărcuț, M. Popa) și în liceu (C. Ilica, I. Cornea, O Hoară).

Volumul cuprinde o parte consacrată unor studii de folclor și istorie (datorate lui L. Betea, I. Păiușan, D. Radu, V. Popeangă, Al. Roz, E. Țigan), deosebit de interesante pentru cunoașterea acestor aspecte din județul Arad.

Beneficiind de o coordonare competentă (V. Popeangă, I. Lucaci, E. Țigan), prezentul volum se înscrie pe linia legării învățămîntului de activitatea de cercetare metodico-didactică și științifică, de perfecționare a activității instructiv-educative din școală.

OCTAVIAN MÎNDRUȚ

Perfecționarea procesului de învățămînt

HARTA ȘCOLARĂ — INSTRUMENT DE PLANIFICARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

EMIL PĂUN

Asupra importanței planificării învățămîntului este aproape inutil să insistăm. Valoarea ei este astăzi unanim recunoscută atît pe plan internațional cît și național. De fapt, ea decurge și se integrează organic în planificarea dezvoltării multilaterale a societății socialiste românești, pentru perioada deceniilor următoare. Învățămîntul ocupă un loc însemnat în strategia acestei dezvoltări, constituind unul dintre factorii esențiali ai dezvoltării social-economice. *Contribuția învățămîntului* — din această perspectivă — *va fi cu atît mai mare cu cît el va fi racordat mai pregnant la direcțiile, necesitățile și tendințele dezvoltării economice și sociale.* În realizarea acestui obiectiv, planificarea învățămîntului constituie una dintre modalitățile cele mai eficiente.

Realizarea ei în bune condiții se impune cu și mai mare acuitate în perioada anilor următori, a cincinalului revoluției tehnico-științifice, așa cum este definit în documentele Congresului al XI-lea al P.C.R.

Etapa următoare de dezvoltare a țării noastre solicită nu doar intensificarea cercetării științifice, ci și utilizarea maximă a rezultatelor acesteia, ceea ce — fără îndoială — impune exigențe superioare învățămîntului în privința dezvoltării și utilizării raționale a resurselor umane de care dispune țara noastră. Formarea și folosirea corespunzătoare — din această perspectivă — a potențialului de inteligență constituie, după opinia noastră, una dintre coordonatele majore ale cincinalului revoluției tehnico-științifice.

O altă cerință a cincinalului actual (prezentă, de altfel, ca o dimensiune majoră, permanentă, a politicii partidului și statului nostru) o constituie dezvoltarea generală armonioasă a tuturor județelor țării. În raport cu această cerință, planificarea dezvoltării social-economice pe plan național se concretizează în planuri de dezvoltare la nivel județean, care, în concordanță cu prevederile generale ale planului unic de dezvoltare, transcrie și adaptează anumite obiective și modalități de realizare, în raport cu caracteristicile și nivelul de dezvoltare atins de județul respectiv, cu resursele locale.

De aceea, în raport cu aceste exigențe, *se impun serioase reconsiderări în planul învățămîntului,* îndeosebi în privința planificării dezvoltării sistemului de

învățămînt, pentru ca el să contribuie și să fie implicat total în această dezvoltare economico-socială, fără precedent în istoria țării noastre. Credem că *eficiența economică a învățămîntului ar spori considerabil printr-o planificare judicioasă a dezvoltării învățămîntului la nivelul fiecărui județ*. Aceasta ar permite pregătirea forței de muncă în raport cu necesitățile actuale, și de perspectivă, ale județelor, ar realiza o localizare a acestui proces de calificare a forței de muncă.

Acest lucru se poate realiza în bune condiții prin utilizarea unui instrument de planificare a învățămîntului (foarte puțin utilizat încă la noi) și anume *harta școlară* *.

Ce este și ce avantaje prezintă harta școlară ? Această tehnică de planificare nu are o istorie prea îndelungată, deși este — în ultimii ani — tot mai des utilizată în cercetările practice pentru dezvoltarea planificată a sistemelor de învățămînt. În cea mai mare parte, ea a fost elaborată de către echipele de cercetare din cadrul Institutului internațional de planificare a educației (UNESCO-Paris). Aci (începînd din anul 1970), au fost inițiate o serie de studii de caz asupra situației învățămîntului primar și secundar din diferite zone geografice, aparținînd tuturor continentelor. Rod al acestor studii vor apărea o serie de lucrări, dintre care prima a și apărut [1], conținînd numeroase aspecte — îndeosebi practice — ale metodologiei de elaborare a hărții școlare.

În literatura de specialitate, alături de termenul de hartă școlară, este utilizat și cel de rețea școlară, uneori dîndu-li-se același sens. Deși cuprind unele aspecte comune, cele două concepte semnifică, în bună măsură, realități diferite.

Rețeaua școlară semnifică de fapt un inventar zonal (mărimea zonei fiind determinată în raport cu tipul de împărțire administrativă generală și cu zonarea școlară aferentă acesteia) al instituțiilor școlare (de un anumit grad sau ale întregului sistem de învățămînt), existente la un moment dat. (Vorbim astfel de rețeaua școlilor generale, de cea a liceelor, a instituțiilor de învățămînt superior etc.) Un astfel de inventar are un caracter predominant static și descriptiv, fără să ia în considerare evoluția nivelurilor de învățămînt respective și nici factorii implicați în acest proces. Astfel înțeles, conceptul de rețea școlară diferă simțitor de cel de hartă școlară (devenind într-un anume sens — cum vom vedea — o etapă în procesul de elaborare a unei hărți școlare).

Harta școlară — depășind această viziune statico-descriptivă — are un sens eminamente dinamic și previzional, referindu-se nu doar (și nu în primul rînd) la situația unui nivel de învățămînt (dintr-o anumită zonă geografică), ci mai ales la *dezvoltarea* instituțiilor școlare respective, în raport cu evoluția și dezvoltarea generală a zonei respective. În acest fel, *harta școlară se constituie ca o planificare geografică pe termn lung a instituțiilor școlare*, avînd un considerabil efect de optimizare asupra sistemului de învățămînt în întregimea lui, din perspectiva corelației sale cu dezvoltarea economico-socială și a eficienței sale economice.

Se poate afirma că *harta școlară* (astfel înțeleasă) *este strîns legată de politica școlară*, fiind *unul dintre instrumentele cele mai eficiente de realizare a politicii școlare* (care, se știe, prefigurează direcțiile esențiale de dezvoltare a învățămîntului pentru perioadele următoare), permițînd, în același timp, pe lîngă efectul optimizant amintit și echilibrul și convergența necesare între cerințele social-economice și aspirațiile individuale ale populației școlare.

De regulă, pentru a fi mai eficientă și completă, harta școlară se elaborează pentru fiecare nivel de învățămînt (gimnazial, liceal etc.) cuprinzînd rețeaua instituțiilor școlare respective, dar și totalitatea factorilor implicați în realizarea obiectivelor de școlarizare prevăzute în plan, pentru nivelul respectiv de învățămînt.

---

* Nu este vorba de cunoscutul material didactic utilizat în studiul geografiei (și al altor obiecte de învățămînt), ci de o *tehnică de planificare a învățămîntului*.

[1] Hans-Jürgen Back ș.a., *Méthode de préparation de la carte scolaire*, Aurich, Basse-Saxe, République Fédérale d'Allemagne, Paris, 1974, UNESCO, I.I.P.S.

Pentru a fi completă și operațională, o hartă școlară trebuie să cuprindă : ansamblul tuturor instituțiilor școlare existente cu caracteristicile proprii fiecăreia (situație geografică, dimensiunea școlii raportată la numărul de elevi etc.) ; rețeaua completă a instituțiilor școlare ce trebuie înființate într-o perspectivă pe termen lung (de exemplu, din perspectiva generalizării învățămîntului de 12 ani în etapa următoare) ; rețeaua instituțiilor școlare ce trebuie create sau mărite cu prioritate în perioada planificată (coincidentă cu planul cincinal).

Așa cum am subliniat, elaborarea hărții școlare este parte componentă a organizării, punerii în aplicare și controlului expansiunii sistemului de învățămînt. Ea constituie un instrument pentru realizarea politicii școlare, în măsura în care îndeplinește în condiții optime următoarele funcții : ameliorarea pedagogică a sistemului educațional, favorizînd punerea în aplicare a rezultatelor investigațiilor realizate în acest sens ; prevenirea și înlăturarea unor inegalități în dezvoltarea diferitelor județe ale țării, prin dezvoltarea și înființarea instituțiilor școlare în raport cu necesitățile și particularitățile acestora ; îmbunătățirea eficienței economice a sistemului de învățămînt.

Elaborarea unei hărți școlare, a unei zone geografice anume delimitate, presupune parcurgerea mai multor etape principale.

a. *Prima etapă* constă în strîngerea unui ansamblu de informații (cantitative și calitative) care să ne ofere posibilitatea să ne facem o idee cît mai exactă asupra următoarelor elemente : aspecte referitoare la zona geografică care face obiectul studiului nostru ; date geografice și ecologice (relief, locuințe, distanțe etc.) ; date demografice (structura populației, ritmul de dezvoltare demografică, tendințele ce se prefigurează, volumul populației școlare etc.) ; date economice (structura economică a regiunii, direcții de dezvoltare, proiecte și obiective economice ce urmează a se realiza, ritmul de creștere economică, factorii dezvoltării etc.) ; date pedagogice (referitoare îndeosebi la structura sistemului școlar din zona respectivă, modul de funcționare, fluctuațiile elevilor, aspirațiile acestora, capacitatea de cuprindere și aspecte calitative referitoare la nivelul de pregătire al cadrelor didactice, încadrarea școlilor cu personal calificat etc.).

Rezultatul acestei etape este o descriere cît mai precisă și completă a situației economico-sociale, geografice și cultural-școlare a județului pe care îl avem în vedere.

b. Pe această bază se poate trece la etapa următoare, care ar avea ca principal obiectiv prelucrarea acestor date, stabilind un diagnostic al situației școlare din județul respectiv la un moment dat (ceea ce, într-un anume sens, ar fi echivalent cu descripția rețelei școlare).

c. In fine, ultima și poate cea mai importantă etapă este cea care-și propune să realizeze un prognostic al dezvoltării și ameliorării sistemului școlar. Această prognoză își ia ca bază datele, desprinse în etapele anterioare, referitoare la principalele direcții și tendințe de evoluție a județului respectiv. Se urmărește o armonizare cît mai optimă a acestor tendințe și necesități din planul economico-social cu cele din planul școlar. Se încearcă astfel o estimare a necesarului de cadre și, pe această bază, a instituțiilor școlare care pot realiza aceste obiective (numărul de locuri în școli, tipurile de școli, cadre didactice, dotarea școlilor, ameliorări de ordin pedagogic etc.).

Nu avem posibilitatea de a detalia aci aspectele particulare ce decurg din aceste etape. Remarcăm doar faptul că în acest fel se poate elabora o hartă școlară generală a unui județ sau hărți școlare pentru diferite niveluri de învățămînt din zona respectivă.

Pentru ca să poată fi realizat maximum de avantaje din elaborarea hărții școlare, trebuie să se facă o delimitare corespunzătoare a ceea ce am putea numi „aria de recrutare" a diferitelor școli, în așa fel încît să se asigure o localizare optimă a școlilor în raport cu datele geografice, economice, demografice etc. (De pildă, cu cît populația va fi mai densă, cu atît mai restrînsă va fi suprafața „ariei de recrutare" respective, în așa fel încît să evităm o suprapopulare a școlilor.)

În localizarea optimă a instituțiilor școlare de un anumit tip trebuie să ținem seama și de factorul economic. Astfel vom evita — pe cît posibil — crearea unor tipuri de școli care sînt în dezacord cu specificul zonei respective (exemplu, școli agricole într-o zonă predominant industrială sau licee industriale de o anumită specializare inexistentă și neprevăzută a se dezvolta în viitor în zona respectivă). Vom evita astfel, pe de o parte, calificarea elevilor în profesiuni care nu sînt decît în foarte mică măsură în județul respectiv, iar pe de altă parte absența din rețeaua noastră școlară a acelor specializări care sînt tipice pentru zona în cauză. Acest acord între direcțiile de dezvoltare economică a județului și sistemul său școlar, mi se pare a fi avantajul major al hărții școlare. Mai ales prin faptul că — raportîndu-se la direcțiile esențiale ale dezvoltării — va fi posibilă asigurarea din vreme a calificării forței de muncă necesare, în așa fel încît atunci cînd un obiectiv economic va începe să funcționeze, să existe deja posibilitatea încadrării necesare a acestui obiectiv cu forța de muncă calificată pe profilul economic respectiv. În acest fel se elimină în mare măsură și discordanțele de eficiență și de productivitate care apar, de multe ori, în etapele de început ale funcționării diferitelor obiective economice.

Desigur că în localizarea diferitelor tipuri de școli trebuie să ținem seama și de o serie de factori sociali, îndeosebi de mobilitatea forței de muncă, de migrația spre centrele urbane a unei bune părți a populației rurale. Toate acestea, dar și altele, ne previn asupra necesității de a evita o închidere în sine a județului, din punct de vedere școlar. Vom ține seama de aspectele specifice ale județelor vecine, de specificul lor economic și al tipurilor de școli, în așa fel încît să prevedem ca o parte a forței de muncă să fie asigurată prin această colaborare dintre județe.

Nu vom uita, printre factorii ce intervin în localizarea unor școli, și de posibilitățile de transport existente în zona respectivă, în așa fel încît rețeaua de transport să permită asigurarea unei frecvențe optime a elevilor, în cazul că elevii sînt navetiști. În cazul că rețeaua de transport nu este satisfăcătoare și în unele cazuri nu există posibilități social-economice suficiente pentru investiții de realizare a unor noi mijloace de transport, se va decide înființarea unor internate școlare (sau în alte variante, localizarea în alt sector a școlii).

În sfîrșit, de mare importanță sînt și factorii pedagogici, care țin de stabilirea unei talii optime a școlilor din punct de vedere al numărului de elevi (în așa fel încît să se evite atît subpopularea — care atrage după sine cheltuieli suplimentare ineficiente — cît și supraopularea — însoțită de cele mai multe ori de o scădere a calității procesului de învățămînt).

Vom avea în vedere și posibilitatea de a asigura încadrarea satisfăcătoare a școlilor cu personal didactic calificat, necesitatea de a asigura un raport numeric optim profesor-elev, dotarea corespunzătoare a școlilor cu material didactic, cu ateliere școlare ș.a. Din acest ultim punct de vedere (îndeosebi pentru școlile care oferă o specializare), pentru a realiza cît mai bine integrarea învățămîntului cu producția, ar fi necesar ca în localizarea școlilor să ținem seama și de apropierea lor, ca spațiu, de obiectivele economice pentru care specializează forța de muncă (poate chiar de o integrare a școlilor cu aceste obiective).

Desigur, în spațiul acestui studiu nu am avut posibilitatea de a detalia toate aspectele (îndeosebi cele metodologice) privitoare la harta școlară. Intenția noastră a fost, mai ales, de a atrage atenția asupra avantajelor pe care aceasta le prezintă în planificarea dezvoltării sistemului de învățămînt atît la nivel național, cît și județean.

UTILIZAREA GRAFICELOR ÎN ANALIZA SINTACTICĂ A PROPOZIȚIEI

Gr. PURA

Eficiența învățării gramaticii în școală constituie de multă vreme, la noi și în alte țări, o preocupare pentru mulți teoreticieni-cercetători și profesori-practicieni. Nu s-a ajuns însă la formularea unor opinii unitare cu privire la modul de învățare a gramaticii, învățare care să contribuie la înlăturarea, uneori, a slabelor rezultate obținute în stăpînirea de către elevi a limbii ca mijloc de comunicare.

S-au întîlnit păreri care cereau ca însușirea teoriei gramaticale să se bazeze pe exerciții de memorizare, pe învățarea pe de rost, în așa fel ca termenii gramaticali să devină pentru elevi tot atît de familiari cum sînt pentru orice lucrător numele uneltei pe care o mînuiește și al materialului pe care îl utilizează ; cu alte cuvinte, tabloul conjugărilor, listele de adjective, de numerale, de articole, de pronume, de prepoziții și conjuncții etc. să fie însușite pe dinafară pînă ce uitarea nu va mai avea nici o influență asupra acestor cunoștințe [1]. Alteori se neagă eficiența învățării definițiilor, a regulilor și a paradigmelor pentru progresul lingvistic al elevilor [2].

Calea de urmat trebuie căutată însă între aceste două extreme ; în însușirea teoriei gramaticale accentul trebuie să cadă pe stăpînirea temeinică a regulilor și pe utilizarea lor în vederea asigurării unei mai bune întrebuințări a limbii, pentru înțelegerea structurii și a modului de funcționare a acestui mijloc de comunicare între oameni. Deci, profesorului de limbă română îi revine sarcina de a distinge în gramatică cunoștințele pentru a căror însușire memoria trebuie solicitată și automatismele sînt necesare de cunoștințele unde mecanicismele se cer să fie utilizate cu prudență sau de cunoștințele pentru însușirea cărora orice mecanism este inutil și dăunător [3]. De exemplu, în descoperirea diferitelor funcții în cadrul analizei sintactice orice mecanicizare este dăunătoare. Astfel, utilizarea întrebărilor în stabilirea funcțiilor duce la confuzii grave în cadrul subiectului și al complementului direct și nu numai al acestora, și falsifică înțelegerea modului de funcționare a limbii.

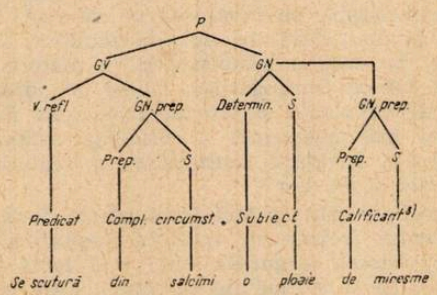
Preocuparea noastră pentru utilizarea unor grafice în analiza sintactică a propoziției a urmărit facilitarea și creșterea eficienței însușirii teoriei gramaticale în școală.

Ne-am oprit la arborele lui Chomsky [4] pentru că simbolizarea întrebuințată și teoria pe care se sprijină, analiza în constituenți imediați, prezintă avantaje mai mari pentru utilizarea în școală, sînt mai ușor accesibile profesorilor și mai lesne de înțeles de către elevi. De pildă, stabilirea funcției unui termen se face prin citirea raportului care îl unește cu nodul de care este dominat. Subiectul, de exemplu, se definește ca *grupul nominal dominat direct de P* (enunțul — propoziției), *sau grupul nominal subordonat direct lui P*, iar complementul direct se definește ca *grupul nominal dominat direct de V* (= verb), P admițînd transformarea pasivă [5], adică enunțul — propoziție conținînd în GV un verb tranzitiv la mod personal. Astfel, în graficul 1 GN (încercuit) este subiectul enunțului — propoziție pentru că formează nodul imediat și direct dominat de P sau subordonat lui P. În graficul 11 GN este complement direct, fiind dominat de V (= tranzitiv) din GV, iar propoziția admite transformarea pasivă : *Carul*

meu l-ai hîrbuit tu devine *Carul meu a fost hîrbuit de tine,* iar *Al meu l-ai hîrbuit tu, Al meu a fost hîrbuit de tine.*

„Arborele" prezintă avantaje şi pentru definirea părţilor de vorbire[6]. Despre verb, în gramaticile tradiţionale, se spune că este partea de vorbire care *arată o acţiune, o stare sau existenţă.* Dar şi alte clase de cuvinte arată acţiuni sau stări. Rezultă deci că *sensul* nu poate fi acceptat drept criteriu de definire şi că mai precis decît sensul în definirea verbului este rolul său sintactic, acela de *constituent esenţial al GV.* La fel, substantivul se defineşte ca fiind *constituentul esenţial al GN,* grup care poate fi *subiectul unei propoziţii minimale,* apare sub dominanţa directă a lui P. Şi definiţia se poate extinde şi asupra altor cuvinte care în anumite contexte devin substantive. Astfel, *orice cuvînt, însoţit de un determinant, care este constituentul esenţial al GN-subiect (al GN dominat de P) este substantiv, chiar dacă în altă propoziţie el aparţine unei clase diferite de cuvinte :* „Acest **albastru** îmi încîntă ochii". Şi adverbul devine substantiv cînd primeşte un determinant : „Acest **agale** nu este un ritm potrivit".

1. Se scutură din salcîmi o ploaie de miresme.

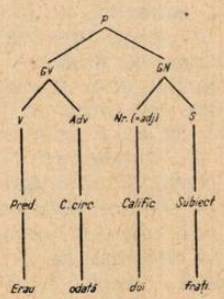


Graficul 1

Experienţa cîştigată în activitatea directă cu elevii în lecţiile de sintaxă[7] şi rezultatele obţinute ne-au încurajat şi ne-au îndemnat să încercăm utilizarea graficelor şi în lecţiile susţinute de studenţi în cadrul practicii pedagogice, în anul universitar 1974—1975.

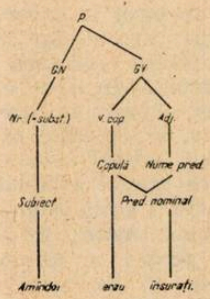
Prezentăm cîteva din graficele pe care elevii clasei a VIII-a au reuşit să le realizeze fără dificultate la încheierea studiului sintaxei.

2. Erau odată doi fraţi.



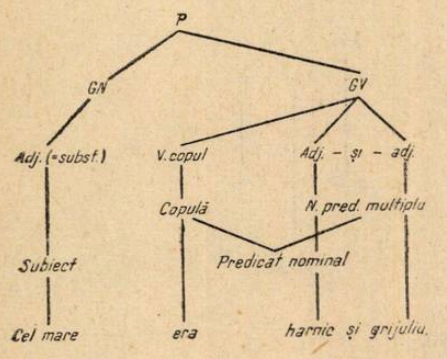
Graficul 2

3. Amîndoi erau însuraţi.

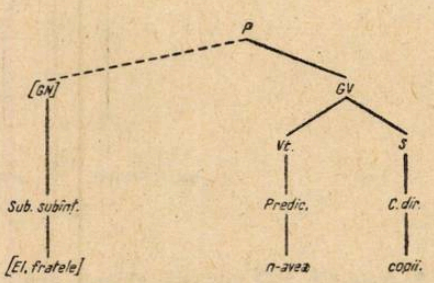


Graficul 3

4. Cel mare era harnic și grijuliu, dar n-avea copii.

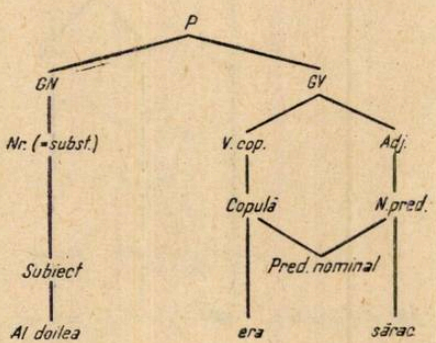


Graficul 4a



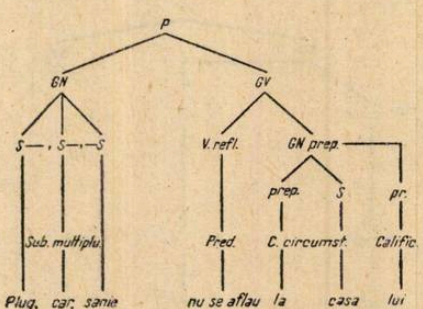
Graficul 4b

5. Al doilea era sărac.



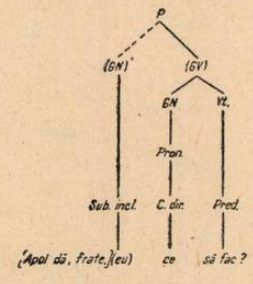
Graficul 5

6. Plug, car, sanie nu se aflau la casa lui.

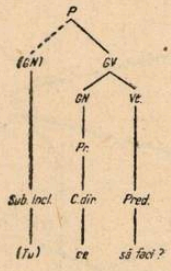


Graficul 6

7. Apoi dă, frate, ce să fac ? 8. Ce să faci ?

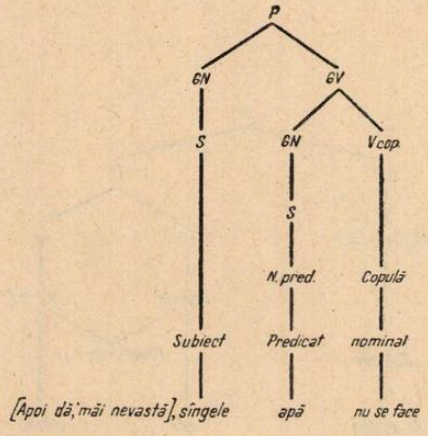


Graficul 7



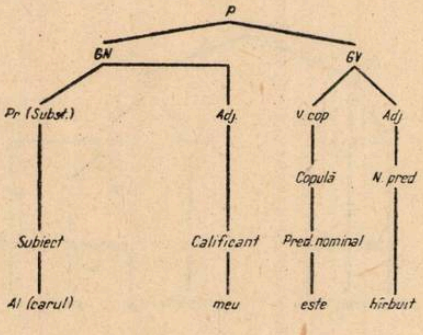
Graficul 8

9. Apoi dă, măi nevastă, sîngele apă nu se face.



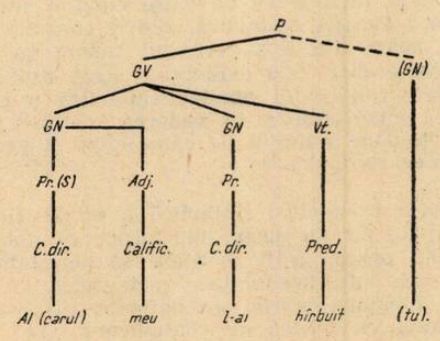
Graficul 9

10. (Măi frate, tu ai boi, închipuieşte-ţi şi un car). Al (carul) meu este hîrbuit.



Graficul 10

11. Al (carul) meu l-ai hîrbuit.



Graficul 11

Interpretarea unor elemente ale graficelor.

Din graficele 1, 2 şi 9, elevii constată mult mai uşor că topica în limba română nu este fixă, GN — subiect apare în dreapta GV în 1 şi 2, iar GN — nume predicativ, în stînga V. copulativ în 9. În 2, apare diferenţa între „a fi" predicativ faţă de „a fi" copulativ din 4 a şi 5. În 3, 4 a şi 5 GN-le dominate direct de P sînt numeral colectiv, adjectiv, numeral ordinal. Se poate deci preciza şi demonstra uşor funcţia sintactică prin valoarea lor substantivală, ca elemente esenţiale ale GN-subiect. În 9, elevii au avut ca muncă independentă un exerciţiu de descoperire : a) prin substituirea verbului din GV şi astfel au aflat că şi alte verbe sînt copulative şi b) prin substituirea substantivului în GN-subiect şi în GN-nume predicativ. S-au obţinut enunţurile :

a)			b)		
	nu este			nu este	
	nu devine		apa	nu devine	vin
	nu ajunge		vinul	nu ajunge	apă
sîngele	nu pare	apă	ceaiul	nu pare	cafea
	nu se cheamă		cafeaua	nu se numeşte	ceai
	nu se numeşte		etc.	nu se cheamă	etc.
	nu înseamnă			nu înseamnă	

În 10 şi 11 apare acelaşi GN ; în 10 direct dominat de P, deci pe poziţia de subiect, iar în 11 direct dominat de V din GV, deci pe poziţia de complement direct, verbul fiind tranzitiv şi enunţul-propoziţie admiţînd transformarea pasivă.

Graficele prezintă şi alte avantaje. După cum se vede foarte clar, ele oferă elevilor o imagine completă asupra enunţului.

Astfel, cercetate de sus în jos, graficele evidenţiază alcătuirea abstractă a enunţului-propoziţie, organizarea sa structurală pe verticală, şi contribuie la stabilirea şi la înţelegerea mai clară şi cu mai mare uşurinţă a funcţiei sintactice îndeplinite de fiecare constituent, oferind în cele din urmă enunţul-concret, organizat liniar. Apare astfel foarte clară diferenţa între structura abstractă a enunţului şi aspectului său concret, liniar.

Citite de jos în sus, graficele oferă ca punct de plecare enunţul concret, iar pe nivelul imediat superior apare notată funcţia sintactică îndeplinită de fiecare cuvînt — parte de propoziţie, funcţie rezultată şi motivată prin raportul ce îl uneşte cu nodul de care este dominat.

Graficele mai conţin un nivel în care se evidenţiază clasa de cuvinte prin care se realizează respectiva funcţie sintactică. De exemplu, din graficele 3, 4 a şi 5, elevii află că subiectul este exprimat prin GN numeral colectiv, adjectiv şi numeral ordinal, dar îndeplinind o condiţie : fiecare avînd valoarea substantivală, făcînd parte adică din clasa substantivului în respectivul context, şi fiind elemente constitutive esenţiale ale GN dominat direct pe P. Se ajunge astfel

la concluzia generală că funcţia de subiect al propoziţiei se realizează prin cuvinte din clasa substantivului sau prin cuvinte care au această valoare în context.

Graficele ajută şi la înţelegerea de către elevi a situaţiei pe care o au în propoziţie cuvintele fără funcţie sintactică. Elevii constată că lipsa funcţiei sintactice a unui cuvînt apare din lipsa oricărui raport cu ceilalţi constituenţi ai enunţului, aşa cum foarte clar este evidenţiat acest aspect în graficele 7 şi 9.

În sfîrşit, graficele îmbină în analiza sintactică a propoziţiei tradiţionalul cu noul, cu modernul, potenţîndu-le, în vederea realizării progresului în înţelegerea modului de funcţionare a limbii de către elevi şi pentru o mai bună utilizare a limbii ca mijloc de comunicare.

Cîteva concluzii :

Utilizarea graficelor în analiza sintactică a propoziţiei a constituit, în concepţia noastră, un mijloc, nu un scop ; un mijloc de formare a viitorilor profesori de limba română pentru a fi în stare să selecteze din multitudinea de informaţii pe acelea care au întrebuinţare pedagogică şi care pot contribui la realizarea obiectivelor învăţării teoriei gramaticale, printre care cel mai important este însuşirea limbii ca mijloc de comunicare între oameni.

Lecţiile au fost un bun prilej pentru transpunerea în practică a cunoştinţelor de limbă şi de lingvistică modernă pe care studenţii le-au căpătat la cursurile şi la seminariile de specialitate. Dar nu numai atît. Studenţii au fost obligaţi să constate că nu toate cunoştinţele teoretice sînt imediat utilizabile în lecţie, că pentru unele sînt necesare retuşări şi adaptări, în funcţie de particularităţile clasei căreia îi erau destinate, că aceste retuşări şi adaptări cer nu numai cunoştinţe temeinice de lingvistică modernă, ci şi cunoaşterea aspectelor psiho-pedagogice şi metodice ale activităţii didactice cu elevii în cadrul lecţiei.

Din punctul de vedere al elevului, este important ca acesta să construiască graficul cu ajutorul profesorului la început şi treptat să ajungă să formalizeze singur structura unei propoziţii. Aceasta va fi dovada maturităţii sale intelectuale şi lingvistice şi-i va permite o anumită înţelegere a diverselor enunţuri pe care le aude sau le emite, îi va permite să emită şi să înţeleagă enunţuri din ce în ce mai complexe.

Graficele au evidenţiat clar distincţia dintre organizarea structurală şi organizarea liniară a unui enunţ şi au permis elevilor să constate că aceeaşi structură gramaticală o pot avea o serie de enunţuri diferite ca înţeles.

BIBLIOGRAFIE ŞI NOTE

1. Lay, Le, J., *Rôle de la mémoire, du „par coeur", dans l'enseignement de la grammaire*, Ed. nationale 21, 1949.
2. Hout, H., *Quelques questions à propos de l'enseignement programmé*, în „Langue française", (în continuare LF), 1970, 6, p. 30, Vezi şi Dubois, J., Lagane, R., *La nouvelle grammaire du français*, Librairie Larousse, 1973, p. 13, Glatigny, M., *Exercices de grammaire nouvelle en classe de quatrième*, în L.F., 6, 1970, p. 68.
3. Wittwer, J., *Les fonctions grammaticales chez l'enfants: sujet, objet, attribut*, Delachaux et Niestlé, 1959.
4. Chomsky, N., (trad. franceză), *Structures sintaxiques*, Seuil, 1969. *Trois modèles de description du language*, în Language, 9, mars, 1968.
5. Despre avantajele şi dezavantajele diferitelor procedee de schematizare a structurii unui enunţ, vezi Genouvrier, E., *Recherches sur une symbolisation adaptée à l'enseignement de la grammaire dans les classes élémentaires*, în LF, 6, 1970, p. 84—101.
6. Dubois, J., Lagane, *Op. cit.*, p. 38—39 şi 122.
7. Lecţiile de sintaxă a propoziţiei şi a frazei, la cl. a VIII-a C, de la Liceul nr. 15 din municipiul Cluj-Napoca, în trim. II şi III, din anul şcolar 1973—1974, au fost ţinute de noi.
8. La Genouvrier, E. *lucr. cit.*: „calificantul" este termenul generic pentru toate expansiunile GN, oricare ar fi ele: adjectiv, GN prepoziţional, un relativ etc. Noi l-am preluat pentru avantajul pe care îl prezintă, anume de a înlocui atributul cu toate clasificările lui. Bara între noduri este cea care se vede.
9. Am notat în paranteza [...] subiectul subînţeles şi în paranteză (...) subiectul închis. În grafic le-am legat prin (---) de P.
10. Cuvintele incidentale sau cele fără funcţie sintactică le-am marcat în text cu /.../, iar în grafic le-am notat alături, în paranteză, fără să fie legate în vreun fel de ceilalţi constituenţi ai propoziţiei.

UN SISTEM DE ACTIVITĂȚI INDEPENDENTE ÎN ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE CHIMIE

Lector dr. STELA TRITEANU,
lector MARIA COSMA

Exigențele învățămîntului formativ impun înfăptuirea procesului predare-învățare ca un act autentic de cercetare științifică a realității care să angajeze întreg potențialul psihic al elevului, întreaga lui personalitate. Concepînd predarea-învățarea printr-un sistem de activități (lecții, lucrări de laborator), bazate pe munca independentă individuală sau în grup a elevilor de experimentare-cercetare, de tatonare, de analiză, interpretare și „descoperire" a adevărurilor științifice, se asigură conștientizarea, înțelegerea și asimilarea temeinică a cunoștințelor [1].

Munca independentă a elevilor desfășurată prin studiul individual al manualului sau al altor surse bibliografice, prin observarea substanțelor, fenomenelor naturale etc., prin analiza și interpretarea unor procese, fenomene etc. provocate experimental, prin activități cu caracter aplicativ (rezolvări de exerciții, probleme, măsurători, efectuarea de experiențe etc.), reprezintă un mijloc eficient de dobîndire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de muncă intelectuală și fizică. Prin intermediul ei se realizează feed-back-ul în activitatea didactică, fapt ce determină autocontrolul, autocunoașterea gradului de pregătire, satisfacția muncii împlinite și interesul pentru învățare. Cunoașterea greutăților întîmpinate de elevi și a gradului de înțelegere și asimilare a cunoștințelor permite profesorului modificarea strategiei didactice și intervenția promptă.

Munca independentă desfășurată sub forma lucrului în grup reprezintă alt mijloc de dobîndire a cunoștințelor, de dezvoltare a capacităților cognitive — îndeosebi a creativității gîndirii — și de formare a comportamentului social. Literatura de specialitate relevă multiplele avantaje, unele greutăți și neajunsuri ale acestei metode [2].

Luînd în considerare valențele formative ale muncii independente am conceput predarea-învățarea cunoștințelor de chimie din capitolul *Nemetale din grupa a IV-a*, anul II, printr-un sistem de activități (lecții și lucrări de laborator) bazat în majoritate pe munca independentă individuală și în grup a elevilor. În cadrul ei, elevii au efectuat experiențe, au studiat fragmente și tabele din manual, au intuit, analizat și comparat modele, substanțe, reacții etc., au interpretat — pe baza cunoștințelor, operațiilor și judecăților proprii — fenomenele produse experimental, stabilind proprietăți, legități, concluzii etc. necunoscute lor. Adică, prin acțiuni și operații obiectuale și mintale, elevii au dobîndit cunoștințe, priceperi și deprinderi, și-au angajat întreg potențialul psihic, și-au verificat posibilitățile etc., participînd efectiv la actul predare-învățare.

---

[1] J. Piaget, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 40—50 ; H. Aebli, *Didactica psihologică*, E.D.P., București, 1973 ; E. Fries, R. Rosenberger, *Învățămîntul prin cercetare*, E.D.P., București, 1973 ; W. Okon, *Bazele învățării pe probleme*, Varșovia, 1964 ; P. I. Galperin și col., *Studii de psihologia învățării*, E.D.P., București, 1975 ; Al. Găvenea, *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, E.D.P., București, 1975 ș.a.

[2] K. M. Evans, *Groupsmethods*, „Educational Research", London, 1966, nr. 1 ; Al. Roșca și colab., *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, București, 1967 ; L. Buzás, *A csoportmunka*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1974 etc.

Am ales acest capitol din programa şcolară datorită utilităţii teoretico-practice şi valenţelor formative ale lui (cunoştinţele despre carbon şi compuşii lui stau la baza înţelegerii chimiei organice şi a tehnologiei de obţinere a metalelor, iar cele despre circuitul carbonului în natură formează convingeri materialiste elevilor). Majoritatea cunoştinţelor permit o cercetare experimentală, iar elevii, fiind la sfîrşit de an, aveau informaţiile, priceperile şi deprinderile necesare efectuării ei.

Experimentul a fost organizat în anul şcolar trecut, la Liceul nr. 15 din Cluj-Napoca *, cu două clase de elevi (una fiind grupa experimentală, avînd 30 elevi, iar cealaltă grupa martor, cuprinzînd 36 elevi). Am urmărit să optimizăm procesul de dobîndire a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor cuprinse în acest capitol prin sporirea ponderii muncii independente (individuale şi în grup) a elevilor în cadrul activităţilor didactice.

Sistemul de activităţi a cuprins : 1) Lecţie de dobîndirea cunoştinţelor prin muncă independentă individuală pe baza fişei de autoinstruire (Fişa 1). Elevii au stabilit, pe baza studiului comparativ al elementelor grupei a IV-a din „Sistemul periodic", configuraţia electronică, valenţele, tipurile de hibridizare şi caracterul electrochimic al C-lui. Profesoara a sintetizat cunoştinţele şi le-a suplimentat pe cele despre compuşii carbonului în natură care s-au dovedit a fi mai sumare în fişă. 2) Lecţie de dobîndirea cunoştinţelor prin lucru în grup cu subiectul „Forme alotrope ale carbonului", pe baza fişei de autoinstruire (Fişa 2). Elevii au studiat în grup modelele reţelelor diamantului şi grafitului şi individual din manual proprietăţile fizice, chimice şi întrebuinţările acestora, iar pe baza consultării în grup au întocmit fişa de lucru. În încheiere s-au sintetizat într-o schemă pe tablă cunoştinţele stabilite în grup şi s-a apreciat munca fiecăruia. 3) Lecţia despre „Cărbunii artificiali şi naturali" s-a desfăşurat tot prin studiul individual al manualului, pe baza fişei (Fişa 3). La început profesoara a explicat fenomenul şi modalitatea distilării pe cale industrială şi în încheiere a sintetizat cunoştinţele dobîndite individual. 4) Lecţia mixtă cu titlul „Hidrocarburile şi chimia organică" a debutat cu un test de verificare a cunoştinţelor însuşite pînă acum. 5) Lucrare de laborator de experimentare-cercetare cu titlul „Metode de obţinere a monoxidului şi dioxidului de carbon". Pe baza unor experienţe efectuate în grup, a studiului individual şi a consultării reciproce, elevii au stabilit metodele de obţinere a CO_2 în laborator şi cele de obţinere a CO, întocmind fişa de lucru (Fişa 4). În încheiere s-au sintetizat cunoştinţele şi s-a apreciat munca fiecărui grup. 6, 7) Au urmat două lecţii mixte clasice în care s-au verificat cunoştinţele anterioare şi s-au explicat cele despre structura şi proprietăţile $CO, CO_2, H_2CO_3, NA_2CO_3, CaCO_3$. Nu se pot face experienţe în cazul CO. 8) Lucrare de laborator de experimentare-cercetare cu titlul „Studiul unor carbonaţi", desfăşurată prin lucrul în grup. Pe baza unui grupaj de experienţe efectuate în grup şi a consultării reciproce, elevii au stabilit proprietăţile chimice ale carbonaţilor, au identificat o substanţă necunoscută, emiţînd ipoteze, propunînd soluţii şi verificîndu-le experimental (Fişa 5). Fiecare grup a prezentat rezultatele obţinute. 9) Lecţia despre „Compuşii carbonului" s-a desfăşurat pe baza studiului individual al manualului şi a fişei de lucru (Fişa 6). Nu se pot face experienţe. 10) Lecţie clasică de dobîndire a cunoştinţelor despre „Siliciu". 11) Lucrare de laborator de consolidare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, cuprinzînd un grupaj de experienţe (descompunerea $(NH_4)_2CO_3$; obţinerea CO_2, alegînd singuri substanţele necesare ; reacţia dintre $K_2CO_3+H_2O$ şi identificarea unei substanţe necunoscute prin tatonare, alegînd reactivii specifici) efectuate de elevi independent, pe baza fişei de lucru (Fişa 7).

În vederea evaluării eficienţei acestui sistem de activităţi didactice am examinat calitatea fişelor de lucru întocmite de elevi individual şi în grup, am aplicat o probă de verificare (lecţia a 4-a) şi am conceput teza trimestrului III sub forma unui test de cunoştinţe (din cele 7 întrebări, 5 s-au referit la capitolul experimentat), aceeaşi am dat-o şi clasei de control.

Prezentarea şi interpretarea rezultatelor. Procentul de exactitate al fişelor de autoinstruire este cuprins în tabelul 1 :

Fişele	Fişa 1	Fişa 2	Fişa 3	Fişa 4	Fişa 5	Fişa 6	Fişa 7
%	84.6	90.3	94.1	96.8	86.1	88.2	78.2

Aceste date reliefează că majoritatea elevilor au efectuat corect activităţile cuprinse în fişe, şi anume : au stabilit configuraţia electronică, caracterul electrochimic, tipul de hibridizare la formarea legăturilor covalente ale C-lui ; au stabilit

* Activităţile au fost conduse de tov. prof. Maria Răzvanţă, căreia îi aducem mulţumiri şi pe această cale.

în grup tipul și forma geometrică a legăturilor la diamant și grafit, precum și în mod comparativ proprietățile fizice și chimice ale acestora ; au redat substanțele care rezultă din distilarea lemnului, cărbunilor artificiali și naturali și importanța lor economică ; au efectuat corect experiențele cuprinse în fișe etc.

Explicația acestor rezultate rezidă, credem, în faptul că activitățile respective n-au avut un grad prea mare de dificultate, experiențele au constat în reacții de eprubetă evidente, iar cele de identificare a substanțelor necunoscute au pretins o cercetare experimentală (tatonări, încercări succesive, analize), stimulînd interesul elevilor. Elevii au cerut să repetăm acest gen de experiențe, ceea ce am și făcut la ultima lucrare de laborator. În plus, fișele au cuprins și unele puncte de sprijin : întrebări care să le orienteze gîndirea, răspunsuri la alegere, precizări (informații utile), descrierea modului de lucru, tabele de sinteză etc. Astfel fișa a mediat trecerea de la acțiunile obiectuale la cele mintale de analiză, interpretare, sintetizare și generalizare.

Analiza fișelor a reliefat și unele greșeli comise de elevii slabi în scrierea unor formule, în egalizarea ecuației reacțiilor sau n-au făcut deosebire între valență și starea de ovidație, n-au răspuns la unele întrebări ori au răspuns incomplet și neargumentat. Toate greșelile au fost corectate în discuțiile de încheiere ale fiecărei ore. Cu toate acestea, munca independentă a mobilizat eforturile elevilor slabi, efectuînd corect experiențele și activitățile care le-au cerut sintetizarea unor informații din manual. Elevii foarte buni au redat în fișe și date inexistente în manual (dar găsite în alte surse), au relevat unele aspecte de finețe (au redat toate tipurile posibile de legături ale C-lui : σ și $\sigma\pi$, au dat explicații suplimentare legate de imposibilitatea ionului C^{4+}), s-au referit la utilizarea electrozilor de cărbune în electrotehnică etc.

Referitor la activitatea elevilor în grup, precizăm că grupele au fost eterogene, permanente, cu sarcini comune în majoritate — cu excepția experiențelor de identificare a substanțelor necunoscute —, constituite la inițiativa profesoarei și parțial și la dorința lor. Constatînd, în faza preliminară a cercetării, tendința elevilor buni de a monopoliza activitatea în grup, am recurs la procedeul de a îmbina munca experimentală efectuată în grup cu cea de studiere individuală a manualului, cerînd fiecărui elev să noteze în caiete datele culese și apoi ele să fie confruntate și sintetizate în grup, completîndu-se fișa pe baza colaborării.

Indicele de exactitate al fișelor întocmite în grup este mai ridicat decît al celor întocmite individual, ceea ce denotă că munca colectivă este mai productivă. Se poate presupune că acest indice reflectă munca elevilor buni din grup. Calculînd însă indicele de exactitate al testului de control individual (el fiind de 82,2%) și al tezei-test (fiind de 86,6%) reiese că este apropiat de cel al fișelor întocmite în grup. Acest fapt ne permite să susținem că și elevii slabi și-au însușit cunoștințele de bază, fie prin studiul individual, fie prin discuțiile din grupă. Am observat că unii elevi buni explicau celor slabi fenomenele produse experimental sau studiate din manual cu dorința ca în cadrul confruntării din plenul clasei, grupa lor să iasă onorabil.

De asemenea, am examinat nivelul de pregătire al elevilor celor două clase cuprinse în studiu — nivel reflectat în mediile trimestriale obținute de elevi la chimie, precum și în notele de la teza-test dată în trimestrul III — și am înregistrat următoarele date (Tabelul 2) :

Clasa	Media			Notele obținute la teza din trim. III						
	tr. II	tr. III		10	9	8	7	6	5	4
control (36 elevi)	7.68	7.53	nr.	1	3	7	9	11	3	2
			%	2.77	8.33	19.44	25	30.55	8.33	5.55
experimental (30 elevi)	6.61	7.69	nr.	6	4	6	4	6	4	0
			%	20	13.33	20	13.33	20	13.33	—

Rezultă de aici că la finele trimestrului II clasa de control a avut un avans, determinat de numărul mai mare de elevi buni existent în această clasă. La finele trimestrului III se remarcă o creştere semnificativă a nivelului de pregătire al elevilor clasei experimentale (de la 6,61 la 7,69). Această creştere o atribuim sistemului de activităţi adoptat, faptului că în fiecare oră elevii au fost solicitaţi la maximum, au fost verificaţi, şi-au autocontrolat pregătirea şi s-au străduit să-şi înlăture lacunele constatate, iar profesorul i-a ajutat la modul concret.

Comparînd notele obţinute de elevii celor două clase la teza-test, constatăm un real progres în cazul subiecţilor noştri. Progresul este marcat prin indicii ridicaţi ai notelor între 8 şi 10 (procentul acestora este de 53,33% faţă de 30,55% în cazul clasei de control), prin indicii mai scăzuţi ai notelor între 4 şi 6 (respectiv 33,37% faţă de 44,45%) şi prin tendinţa de concentrare a notelor în jurul valorilor de 8—10, iar la clasa de control în jurul de 6—8. În plus, subiecţii noştri au dovedit o mai profundă înţelegere a cunoştinţelor redate în teză prin explicaţiile ce le-au dat, prin comparaţiile ce le-au făcut şi prin relevarea argumentată a aplicabilităţii cunoştinţelor respective.

Toate aceste realizări reliefează eficienţa sistemului de activităţi didactice desfăşurat prin munca independentă individuală şi în grup a elevilor, îndrumată, sprijinită şi evaluată continuu de cea a profesorului.

FIŞA 1

1. Examinează elementele grupei a IV-a din „Sistemul periodic al elementelor" şi completează tabelul următor :

Elementele	Perioada	Z	Caracterul electrochimic	Variaţia caracterului electrochimic în grupă
C Si etc...				

2. Pentru elementul C stabileşte :

a) Configuraţia electronică _____ Valenţa _____

b) Modalităţile de a-şi realiza configuraţia stabilă, cu exemple :

_____

3. Ce tipuri de hibridizare se produc la formarea covalenţelor ?

a) Simple _____ b) Duble _____

4. Care sînt compuşii carbonului în natură :

Substanţe anorganice	Substanţe organice

FIŞA 2

1) Ştiind că formele alotrope ale carbonului diferă după felul *legăturilor*, arătaţi cum sînt ele la :

	diamant	grafit
Hibridizare :		
Tip de leg. :		
Forma geom. :		

2) Explicaţi ce proprietăţi conferă $\frac{\text{diamantului}}{\text{grafitului}}$ (şterge ce e greşit !) electronii mobili din reţea : .....

.....

3) Arătaţi comparativ proprietăţile fizice (cu explicaţiile corespunzătoare) ale :

diamantului	grafitului

4) Ce este caratul ? .....

5) Arătaţi proprietăţile chimice ale :

diamantului	grafitului

6) Care sînt întrebuinţările :

diamantului	grafitului

FIŞA 3

Studiază lecţia din manual şi schema de la p. 137 şi răspunde la întrebările :

1) Care sînt cărbunii naturali

2) Explică cum s-au format cărbunii naturali şi ce elemente chimice conţin

.....

3) Ce substanţe rezultă prin distilarea :

A) Lemnului { a) gaz ..... folosit ca.....
b) lichid ..... }

B) Cărbunilor naturali { a) gaz de ..... format din ..... folosit la .....
b) lichid ..... format din ..... folosit la .....
..... format din ..... folosit la .....
c) solid ..... folosit la ..... }

4) Arată din ce se obţin, care sînt proprietăţile şi la ce se întrebuinţează cărbunii artificiali :

a) mangal {
b) negru de fum {
c) electrozii de cărbune {

FIŞA 4

Efectuaţi în grup următoarele experienţe şi consultîndu-vă împreună, completaţi fişa :

Experienţa nr. 1 : Calcinaţi într-o eprubetă cu tub lateral $CaCO_3$ pînă la descompunere. Identificaţi :

a) Gazul . . . . . degajat, barbotîndu-l într-o soluţie de $Ba(OH)_2$.

Scrieţi observaţiile şi ecuaţia : .....

.....

b) Reziduul din eprubetă trataţi-l cu apă şi indicator !

Scrieţi observaţiile şi ecuaţia .....

.....

Experienţa nr. 2 : Procedaţi ca şi în experienţa nr. 1, decompunînd $NaHCO_3$.

a) Gazul . . . . (procedaţi la fel) .....

b) Ce caracter are soluţia obţinută cu reziduul din eprubetă ? .....

.....

Experienţa nr. 3 : Efectuaţi reacţia dintre $CaCO_3$ şi HCl şi arătaţi :

a) Pe ce principiu general se bazează reacţia ? .....

b) Fiind o reacţie de recunoaştere a carbonaţilor în chimia analitică, arătaţi cum se va identifica orice carbonat ? .....

Pe baza celor de mai sus şi a studiului din manual, sintetizaţi metodele de obţinere a CO_2 : 1) ..... 2) ..... 3) .....

4) ..... 5) .....

Obs. CO fiind un gaz foarte toxic (vezi p. 143) nu puteţi face experienţe. Căutaţi în manual metodele de obţinere a CO : 1) ..... 2) .....

3) ..... 4) ..... 5) .....

CONCENTRAREA UNITĂȚII DE ASIMILARE CA PROBLEMĂ DIDACTICĂ

Prof. P. M. ERDNIEV
R.S.S.A. KALMUKĂ, orașul Elista

Creșterea vertiginoasă a masei informaționale a pus în fața pedagogiei sarcina stringentă de găsire a unor metode didactice de concentrare a volumului crescînd al informației, de selectare a conținutului acelor cunoștințe care intră în programa minimală a școlilor. Reacția firească și legitimă a pedagogiei contemporane la exigențele contradictorii și dialectice ale epocii (mai multe cunoștințe într-un timp mai scurt decît înainte) este găsirea diferitelor căi de sinteză, de contopire a cunoștințelor, restructurare a cunoștințelor, a modalităților de concentrare a debitului lor și elaborarea informației. În legătură cu aceasta, o importanță deosebită capătă principiul de învățare prin metoda concentrării, formulată în ultimii ani.

Ca bază teoretică a acestui principiu a servit învățătura lui Pavlov despre metoda opoziției alternative a stimulilor contrastanți, ca mediu optim de elaborare a reflexelor condiționate (ultimele constituie baza fiziologică a apariției asociațiilor și raționamentelor complexe). Altfel vorbind, învățare nu prin teme izolate, ci pe grupe de exerciții legate — acesta este drumul care trebuie să aibă prioritate fiziologică pentru o asimilare temeinică.

Mai departe, aspectul filozofic al problemei învățării prin metoda concentrării se reflectă la categorii ca legea unității și luptei contrariilor și, de asemenea, unitatea analizei cu sinteza. Concentrarea unității de asimilare este legată prin apariția tezelor dialectice privind rolul primordial al caracterului integral și sistematic al cunoștințelor, tratarea integrativă a structurării cunoștințelor, caracterul ciclic al operațiilor mintale. Principiul concentrării permite ca, într-o anumită măsură, să se înlăture ceea ce este învechit în practica învățării — analitismul și elementarismul în învățare, avînd ca rezultat supraîncărcarea memoriei copiilor cu cunoștințe fragmentare și disparate.

Academicianul A. N. Kolmogorov arată că metoda concentrării contribuie la înlăturarea neajunsurilor pricinuite de atît de viabila „fărîmițare a materialului peste măsură". Se înțelege că noțiunile de mai sus (opoziția, ciclicitatea, sistematicitatea, integritatea ș.a.) sînt cunoscute de mult în psihofiziologie și filozofie și servesc ca premise teoretice pentru principiul concentrării unității de asimilare.

După cum a arătat V. I. Lenin (în special în pedagogie), „Practica e mai presus decît cunoașterea teoretică". Important în acest sens este faptul că rezultatele concrete ale învățării experimentelor special organizate de mulți ani, au consolidat concepția avansată de noi, a concentrării unității de asimilare, ca principiu capabil să ajute la rezolvarea noilor sarcini ale școlii ca noțiune esențial nouă a didacticii.

Îndreptîndu-ne atenția asupra întregului — procesul intensiv și rezultativ al învățării ca unitate didactică de asimilare — noi am luat în considerare o anumită celulă, adică o fracțiune a activității didactice, care se caracterizează printr-o compoziție complexă și limitată la timpul în care se desfășoară. Ca urmare a acestor calități, unitatea de asimilare trebuie să dispună de stabilitate față de păstrarea în memorie și, în același timp, să servească ca centru dinamic pentru acumularea de noi cunoștințe.

Conceptul de concentrare a unității de asimilare găsește un suport suplimentar în cele mai noi reprezentări psihologice. Fiziologii au stabilit recent o asimetrie funcțională în activitatea creierului uman : emisfera dreaptă a creierului prelucrează în principal componentele concrete ale gîndirii, iar cea stîngă pe cele abstracte, verbale.

O caracteristică a metodei concentrării constă în încărcarea egală a mecanismelor creierului : grafice ale funcţiilor de inversare se formează pe baza unui desen, demonstraţiile teoremelor de inversare se efectuează pe baza unei scheme, formulele logice de exprimare se extrag pe baza unui cod (adică gîndire vizuală) ş.a.

În psihologia contemporană funcţionează în mod activ noţiunea de memorie operativă : informaţia percepută de creierul omului circulă într-o fază favorabilă pentru noi inducţii şi transformări în curs de 30—40 minute. Prin aplicarea metodei concentrării are loc o economie substanţială de timp, care ajunge pînă la 10—15% faţă de normele general adoptate, întrucît prin acest sistem aceleaşi imagini sau noţiuni constituie componente ale mai multor idei. Să ne oprim asupra următoarelor teoreme de inversare :

Teorema directă	*Teorema inversă*
Într-un cerc, la două arce egale corespund coarde egale.	Într-un cerc, la coarde egale corespund arce egale.

Condiţiile ambelor teoreme pot fi scrise împreună :

Se dă : $\overset{\frown}{A_1B_1} = \overset{\frown}{A_2B_2}$	Se dă : $\overset{\frown}{A_1B_1} = \overset{\frown}{A_2B_2}$
Să se demonstreze : $\lvert A_1B_1 \rvert = A_2B_2$	$\downarrow\uparrow$
	$\lvert A_1B_1 \rvert = \lvert A_2B_2 \rvert$

Demonstraţiile unor asemenea teoreme este indicat să le prezentăm într-un grafic, astfel (fig. 1) :

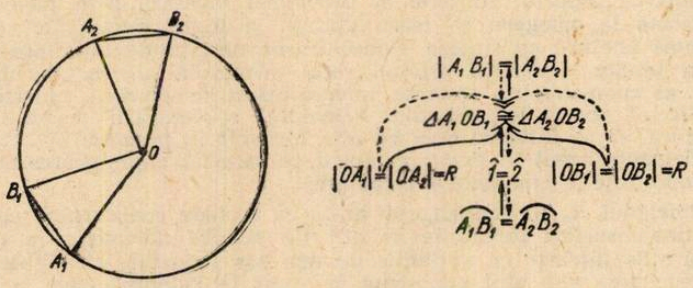


Fig. 1

Reprezentările grafice care apar în timpul lucrului pe o astfel de schemă uşurează considerabil raţionamentele corespunzătoare. Privind atent desenul, elevul poate, de exemplu, să vadă cu ochii săi că demonstrarea atît a teoremei directe, cît şi a celei inverse conţin cîte patru judecăţi sau cîte trei silogisme (trei treceri între ele) ; că în teorema directă se foloseşte primul semn de congruenţă a triunghiurilor, iar în cea inversă — al treilea semn (vezi pe grafic săgeţile triple) etc.

Învăţarea pe baza unui număr mic de unităţi concentrate de informaţii accelerează procesul de învăţare mai mult decît studierea aceluiaşi material predat într-un număr mare de unităţi fracţionate de informaţii. Cele spuse mai pot fi interpretate şi altfel. Psihologii au stabilit că volumul memoriei directe (a amintirii concomitente) se compune din şapte litere ale alfabetului sau cinci cuvinte simple ; reiese că a doua cale este mai avantajoasă, chiar şi pentru faptul că în acel timp memoria poate percepe sau reda mult mai multe litere. Să luăm de exemplu cuvinte formate din trei litere. În acest caz, printr-o a doua modalitate pot fi reţinute de memorie concomitent 15 litere legate în cuvinte, în loc de şapte litere nelegate una de alta.

Astfel, efectul măririi volumului de memorare apare mulţumită unificării, organizării şi grupării simbolurilor amintite în blocuri mai mari, adică datorită

trecerii spre un cod mai complex, sau cum se spune în cibernetică, spre supersimboluri.

În studierea concomitentă a celor două teoreme, aceleași cuvinte, simple sau compuse, se folosesc de două ori în două forme ale gîndirii ; altfel vorbind, aici se folosesc în mod rațional rezervele memoriei operative (de scurtă durată). În studierea comună a noțiunilor legate între ele informația necesară, referitoare la începutul procesului de gîndire, se obține din memoria operativă, ceea ce se realizează mai ușor și mai repede decît obținerea din memoria îndelungată. De aceea, teorema inversă apare ca o prelungire logică, și o dezvoltare firească a teoremei directe, ca o formă schimbată a ei, ca un alt mod de existență a acestuia, după cum a spus Hegel.

Este foarte important ca elevul să fie autorul celei de-a doua teoreme, în sistemul nostru de învățămînt, întrucît el formulează în mod independent condiția teoremei inverse, îi desenează schema, citește condiția teoremei alcătuite de el, o demonstrează. În practica obișnuită, în învățămînt, teorema inversă este privită în mod disparat de teorema directă.

Amînînd pe un termen lung, așa cum se întîmplă de obicei, obținerea de noi informații adusă de simbolurile percepute sau de cuvinte, însă inclusă într-o nouă ordine a lor, într-o altă alternanță a elementelor cunoscute de elevi, fără îndoială, predăm informația printr-un cod neoptimal, în jumătăți de fraze. Din păcate, această situație există în sistemul tradițional de învățămînt. Și dimpotrivă, studiind la intervale mici de timp, deseori la intervalul unei lecții, un grup de noțiuni, teoreme, definiții legate una de alta, prin formă și conținut, realizăm — vorbind în limba ciberneticii — emisiunea informației în cicluri finite sau succesiuni mai lungi de simboluri, fapt care trebuie să îmbunătățească păstrarea cunoștințelor însușite.

Concentrarea unității de asimilare apare ca o complicare a materialului, în locul unei teoreme izolate, noi vedem două teoreme împreună ; dar în esență are loc o economicoasă pliere de informații : demonstrațiile ambelor teoreme au loc pe o singură schemă, care arată clar legăturile și circulația ideilor, ceea ce reprezintă cel mai important lucru pentru înțelegerea dialecticii fenomenului.

În rîndul noțiunilor științifice cu aplicare în pedagogie, descoperite în ultima vreme este și noțiunea de aferentație inversă, care permite găsirea explicației cauzale a unor fenomene complexe. Astfel, dacă profesorul vorbește singur la lecție, și nu întreabă pe elevi, sau ascultă neatent răspunsurile lor, atunci slăbește cursul informației inverse și de aci și rezultatele întregului proces de învățare : dialogul este deseori de preferat monologului, căci prima cale este un schimb reciproc de informații, asigurînd o corectare reciprocă a activității profesorului și elevilor în însuși procesul schimbului de idei.

Deosebit de mare este rolul aferentațiilor inverse incluzînd circuite de judecăți în procesele psihologice ce apar în învățămîntul matematic. Aceasta are cauza sa. Structura matematicii ca știință este de așa natură, că excluderea oricărui element din orice fel de expresie provoacă o schimbare în tot cursul raționamentelor.

Astfel, după cum se întîmplă adesea, noi ne limităm la rezolvarea numai a exemplelor de tipul celui din fig. 2. Aici partea stîngă a expresiei este dată. Trebuie găsită partea dreaptă (înmulțitorii). Dacă elevul știe regulile, el se descurcă fără greutate. Aici nu este nici o greutate, dar atunci cînd majoritatea covîrșitoare a exercițiilor este dată într-o astfel de formă, această simplitate aparentă devine sursă de formalism în cunoștințele elevilor.

Caracterul operațiilor mintale se schimbă în mod radical, dacă propunem elevilor să restabilească elementele omise, de exemplu, în expresia din fig. 3. Formal, aici e scrisă o singură expresie, însă rezolvarea ei duce la cîteva variante posibile.

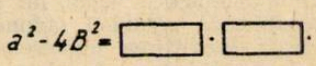


Fig. 2

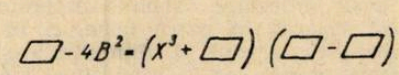


Fig. 3

Prin urmare, numai schimbarea formei transformă tema neatrăgătoare într-un exerciţiu cu conţinut interesant, cu raţionamente implicînd aspecte de mişcare a procesului mental, mişcare care se produce spre ambele părţi ale egalităţii, comparaţii şi legături între elementele expresiei. În sistemul general adoptat în învăţămîntul matematicii, marea majoritate a temelor şi exemplelor sînt date în formă finită, cu numere alese dinainte, cu condiţii formulate. Rezolvarea unei teme date de-a gata (la fel ca la analiza gramaticală a unei propoziţii) se efectuează prin existenţa elementelor analitice ale procesului gîndirii ; sinteza raţionamentelor duce la un caracter de subordonare, căci se urmează în mod rigid calea dată de analiză.

În experienţa noastră, însă, s-a stabilit intenţionat un alt scop : să învăţăm pe elevi să folosească metoda analitico-sintetică împreună, într-un proces unitar. Pentru aceasta, de exemplu, exerciţiile de rezolvare a temelor deja rezolvate sînt însoţite deseori de sarcina de a compune o astfel de temă ; ambele teme împreună formează din nou o unitate de asimilare calitativ nouă, complexă. În marea majoritate a cazurilor rezolvarea temelor de algebră se face printr-un lanţ de transformări : tema — egalitatea — identitatea (verificarea răspunsului). Este necesar să se consolideze un astfel de exerciţiu printr-o formă structurală contrară : identitate — egalitate — temă.

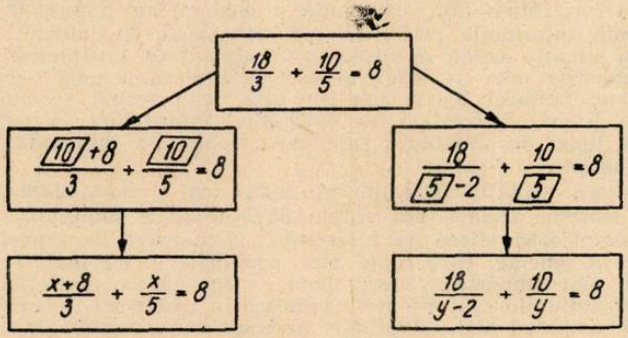


Fig. 4

Tema (ecuaţie de gradul I)

Pentru cumpărarea gumelor s-au cheltuit cu 8 copeici mai mult decît pentru cumpărarea liniilor. S-au cumpărat în total 8 bucăţi, gume şi linii. De cîte copeici s-au cumpărat linii, dacă preţul unei gume este de 3 copeici, iar preţul unei linii este 5 copeici ?

Tema (ecuaţie de gradul II)

S-au cumpărat de 18 copeici gume şi de 10 copeici linii. În total s-au cumpărat 8 bucăţi, gume şi linii. Care a fost preţul unei gume, dacă aceasta este mai ieftină decît o linie cu 2 copeici ?

Problema concentrării unităţii de asimilare a devenit obiectul cercetării unui grup special în oraşul Elista, care lucrează sub conducerea autorului acestui articol ; un colectiv de 40 profesori, efectuează învăţămîntul experimental neîntrerupt după programa şi manualele special editate în acest scop, începînd din anul 1964. În prezent, predarea matematicii după acest sistem se desfăşoară de la clasa I la a VI-a. În virtutea unei serii de împrejurări, metoda aceasta se elaborează cu prioritate la matematică, deşi există posibilităţi de adaptare a acestui sistem metodic şi la studierea unor capitole de la alte discipline. Notăm un moment important : o serie de propuneri ale noastre privind concentrarea unităţii de asimilare au fost luate în considerare de către comisia de programe şi deja şi-au găsit reflectare în noile programe ; operaţiile aritmetice acum nu se mai studiază separat, în patru teme, ci în două operaţii : de gradul I (adunarea şi scăderea) ; de gradul II (înmulţirea şi împărţirea) ; înmulţirea numerelor mari şi descompunerea lor în înmulţitori s-a redus la o singură temă în clasa a VI-a (înainte se preda separat în clasa a VI-a şi a VII-a).

Concluzia generală este : aplicarea consecventă în practică a acestei idei permite să se obţină o remarcabilă descărcare a claselor mari, întrucît se reuşeşte să se treacă din clasele mari în cele mici o serie de probleme legate prin conţinut cu acele materiale care, conform tradiţiei, se studiază în clasele mici. Rămîne de adăugat că am început confecţionarea de mijloace pentru matematica superioară, unde posibilităţile de concentrare nu sînt mai mici decît pentru cursul şcolar de matematică. Nu numai cercetările noastre din ultimii ani, dar şi lucrările altor autori vorbesc despre faptul că principiul concentrării capătă un tot mai larg ecou. Astfel, au apărut lucrări de matematică în care integrarea şi diferenţierea se predau împreună, sau geometria spaţială şi geometria plană se predau împreună, în aceleaşi paragrafe. Problema învăţării prin metoda concentrării şi-a dovedit actualitatea pentru pedagogia contemporană şi merită să fie studiată de pedagogii din diferite ţări.

ACTIVITĂŢI ÎN AFARA CLASEI ÎN CADRUL LITERATURII ROMÂNE

Prof. CONSTANTIN GHEORGHIAŞ
Liceul „Spiru Haret" — Tulcea

In condiţiile dezvoltării sociale, „învăţămîntul, cercetarea şi producţia — înţelese ca activităţi de învăţare, de cercetare şi de producţie — alcătuiesc trei laturi, organic îmbinate, ale aceleiaşi realităţi : formarea personalităţii umane pentru a face faţă societăţii contemporane şi cerinţelor societăţii viitoare" [1]. Tocmai de aceea şcoala trebuie să includă astăzi marile probleme ale vieţii practice şi să dinamizeze toate căile şi mijloacele care să asigure realizarea procesului de învăţămînt. În perimetrul acestor răspunderi, încercăm să propunem cîteva activităţi în afara orelor de clasă, menite să lărgească centrul de interes la literatura română.

I. Considerăm că literatura ar cîştiga valoric în şcoală dacă ar avea în atenţie mai detaliat *scrisorile ca document uman şi genul oratoric*. Plecăm de la ideea că epistola şi discursul sînt piese de mare ţinută în literatura lumii. Lărgirea cunoştinţelor despre genurile literare ar conlucra, prin urmare, mai activ asupra formării personalităţii elevului. Cunoştinţele din clasa a V-a despre scrisoarea familială şi de felicitare cer o amplificare pe parcursul istoriei literaturii, în acele momente diacronice cînd literatura are un pronunţat caracter memorialistic. Pentru cunoaşterea cerinţelor de rigoare privind modul alcătuirii, devine acum necesară o clasificare a epistolelor în funcţie de natura sentimentelor cuprinse : amicale, de dragoste, de solicitare, de consolare, de reprobaţiune, de laudă, de bucurie, de tristeţe, de îngrijorare, agresţă, mondenă, psihologică, istorică, narativă, descriptivă. [2]

Intenţia noastră nu este să facem o expunere de motive despre importanţa scrisorilor ca specie literară, deoarece ea rezultă din frecvenţa amplă şi din practica lor încă din literatura antică pînă în contemporaneitate. Sugerăm că ar fi deosebit de important ca în cadrul cercului literar să se dezvolte teme ca : Epistola literară în perioada..., Epistola în creaţia..., analiza literară a scrisorii..., Texte antologice găsim suficiente în literatura română, deoarece „exponenţi dintre cei mai străluciţi ai literaturii epistolare, cum sînt Ion Ghica, Alecsandri, Odobescu, Duiliu Zamfirescu, Caragiale, oferă repere indiscutabile într-un gen frecventat şi de certă tradiţie" [3]. Virtuozitatea elevilor determină apoi firesc lucrări personale, aşa cum putem cita o epistolă a unui elev realizată ingenios cu elemente transfigurate din scrisorile lui Ion Ghica. Forma pe care o propunem acestei activităţi este expunerea, recenzia, convorbirea, simpozionul, concursul literar — evident, cu relevarea atitudinii interpretative, ţinînd cont de valorile imanente ale textului.

II. În toate manifestările, societatea obligă omul contemporan la luări de poziţie într-un cadru organizat : simpozioane, sesiuni de comunicări, adunări festive sau şedinţe de producţie. Este bineştiut că elocinţa se dobîndeşte sau se formează şi că discursurile, în multe împrejurări, sînt menite a fi rostite liber şi nu citite. O distincţie între limbajul scris şi vorbit se impune de la sine, cu sublinierea că în cazul celui din urmă este vorba şi de inspiraţie de moment, dar el depinde de pregătirea intelectuală a vorbitorului, de talentul, afinităţile temperamentale, pauza psihologică, tonul şi mimica acestuia. Între vorbitor şi auditor se stabileşte astfel o comuniune spirituală, dacă arta elocinţei este pusă în toate drepturile ei, dacă discursul este conceput după toate normele oratorice. Sîntem nemulţumiţi ori de cîte ori trebuie să urmărim un vorbitor care se manifestă haotic, printr-un limbaj inadecvat şi plictisitoare stereotipie... Teoria argumentaţiei este astăzi cu atît mai necesară la noi cu cît, în contextul creşterii democraţiei socialiste, masele populare sînt solicitate mai activ în acţiuni de conducere.

[1] Teodor Gal, *Integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1975, p. 24—28.

[2] Gustave Lanson, *Încercări de metodă critică şi istorie literară*, Editura Univers, 1974, p. 209—248.

[3] Henri Zalis, *Studiul introductiv la vol. T. Vianu — corespondenţă*, Editura Minerva, 1970, p. 5.

Se știe că în patrimoniul literaturii române se păstrează celebrele discursuri rostite de marii clasici la recepția în Academie, iar cultura universală cunoaște încă de acum două milenii și jumătate personalități care au ridicat retorica pe cele mai înalte culmi.

Validată astfel, propunerea noastră vizează manifestări organizate cu elevii din cadrul cercului dramatic, cu scopul expres de a modela formația lor umanistă. În prima parte a ședinței de lucru întocmim clasificarea discursurilor după o schemă orientativă : științifice, literare (care pot fi academice sau conferințe), deliberative și judiciare, după care vom preciza cerințele elaborării unui discurs.

În asemenea ședințe s-ar putea analiza, separat sau într-o grupare tematică, discursuri ca : *Din estetica poeziei populare* (1913) de B. Ștefănescu-Delavrancea, *Poezia populară* (1923) de M. Sadoveanu, *Elogiul satului românesc* (1937) de L. Blaga, *Lauda țăranului român* (1940) de L. Rebreanu etc. După modelele din creația marilor scriitori, elevii înșiși pot realiza discursuri încadrate manifestărilor din școală și în afara școlii. Informativ, menționăm că deținem planul unor modeste prezentări de genul acesta, circumscrise evenimentelor : la absolvirea liceului, la ziua învățătorului, la Ziua Republicii etc. Rezultate calitativ îmbunătățite am obținut, apoi, la orele de dirigenție, când expunerile au căpătat întindere și cursivitate printr-o legătură logică a ideilor și sentimentelor într-un material vorbit. Am dobîndit astfel posibilitatea de a forma la elevi deprinderi de spontaneitate, perspicacitate și mai multă prestanță.

Adesea, elevul este obișnuit cu tiparele tradiționale ale lecției încadrate în „întrebare-răspuns" și de aceea se acomodează mai greu într-o asemenea formă de lucru care presupune inventivitate pe spații mai întinse. Metoda după care desfășurăm aceste activități este deosebită, deoarece accentul trebuie pus pe vocație și talent și nicidecum pe simplul efort de însușire a unor cunoștințe dintr-o lecție de curs. Asociem de fiecare dată acestei forme de lucru benzile de magnetofon care cuprind și intervențiile pe care profesorul le face pe parcursul sau în finalul expunerii. Dacă am dispune de posibilități de a aduce în sprijin și imagini vizuale, acest „laborator de creație", în accepția dorită de noi, s-ar bucura de mai mult succes. (În cazul ambelor genuri literare — epistolar și oratoric — deosebim, în raport cu referințele făcute, două laturi precise : una de „cercetare" și alta de „creație". Pentru mai multă unitate tipologică, o activitate aferentă unui gen poate fi încadrată în exclusivitate unui singur cerc literar ; potrivit altei variante, includerea unei laturi dintr-o activitate într-un cerc sau altul — cercul literar, cercul de creație literară, cercul dramatic — devine fluctuantă, după natura scopului urmărit.

III. În aceeași ordine de idei, gîndim că ar fi important să orientăm elevii într-un capitol pe care-l formulăm *Circulația actelor oficiale*. Practica demonstrează că absolvenții de liceu și în mare parte licențiații nu au cele mai sumare îndrumări despre evidența și valorificarea documentelor de arhivă. Se întîmplă deseori să se irosească zadarnic ore în șir pentru a se găsi o piesă de dosar, deoarece absolventul școlii nu cunoaște trimiterile de la secretariat la îndosariere. De aceea, în cadrul cercului de literatură este oportun să instruim elevii care s-au înscris aici preferențial, în activități pe teme privind procedura referitoare la nomenclatorul actelor. (Punînd mai pregnant în evidență preferințele, liceele cu elevi mulți pot organiza cercuri de arhivistică). Firește, acțiunea nu urmărește specializarea, ci rămîne prin destinația ei o componentă a culturii generale. S-ar putea aduce obiecția că elevii vor învăța mai tîrziu, la locul lor de muncă, „aceste amănunte" ! Rezultă, însă, că acolo unde școala nu a sugerat primele orientări se lucrează adesea defectuos. Sînt suficiente argumente care se subscriu, prin urmare, necesității formării la elevi a unor cunoștințe de această natură, din timp și prin exerciții repetate. Inițiativa noastră aduce permanent în atenție exemple din munca unor personalități ca I. Eliade Rădulescu, Gr. Alexandrescu, N. Filimon, B. P. Hașdeu, V. Alecsandri, N. Iorga, G. Călinescu ș.a., care au pus ordine în operele lor studiind materiale de arhivă. Acțiunea este transferată deci pe un plan spiritual și polarizează valențe estetice. Devansînd aspectul elementar, ne permitem să afirmăm că deprinderea elevului de azi cu depistarea documentelor poate să devină în domeniul artei o condiție de lucru a cercetătorului în perspectivă.

IV. Formulăm, în continuare, o altă activitate în cadrul cercului literar și anume *cîteva vizite la tipografie* pentru cunoașterea de către elevi a fluxului tehnologic. Astfel de acțiuni, dincolo de caracterul lor instructiv, reușesc să transmită elevilor și un anumit respect față de carte, de la zețărie, prin zincografie, tipărire și apoi finisare-legătorie. Este clar, astfel, că o carte reprezintă un produs material și spiritual și că „istoria cărții românești se împletește strîns cu istoria societății românești, din ale cărei realități izvorăște" [4]. Și-apoi, elevii vor ști că marii scriitori au simțit întotdeauna plăcerea în mirosul tare de plumb al tipografiilor care dau lumină cărților.

V. În fine, menționăm *stabilirea unor legături între activitatea dramatică din școală și teatrele profesioniste*. Sînt multe probleme în acest sens care suscită interesul elevilor și-i pregătesc pentru viață.

O vizită la teatrele din localitate clarifică probleme privind regia, scenografia, locul actorilor, într-o viziune autorizată, înlăturînd astfel tendințele receptării empirice. Aceasta cu atît mai mult în cazul elevilor care exersează diletant o activitate dramatică oarecare. Numai astfel activitatea teatrală din școală capătă deplină mobilitate, deoarece „gîndurile și ideile ies la lumină cînd elevii au libertatea de a crea propriile lor personaje, situațiile în care se află acestea, discuțiile dintre ele" [5]. Nu trebuie să pierdem din vedere că marii scriitori dramatici au fost ei înșiși regizori și uneori interpreți. Considerăm că și pe această cale deschidem elevilor un drum pentru a se consacra ca artiști sau pentru a se dedica teatrului în calitate de spectatori.

Am menționat mai sus cîteva aspecte de muncă la literatura română în afara orelor de clasă. Aceste preocupări „suplimentare", prin caracterul lor atractiv și creator, concură simțitor la dobîndirea însușirilor emotiv-intelectuale și morale, în sensul întregirii personalității elevului.

---

[4] Mircea Tomescu, *Istoria cărții românești*, Editura științifică, 1968, p. 6.

[5] Ruth Byers, *Teatrul, izvor de fantezie creatoare*, E.D.P., 1970, p. 16.

STUDIEREA NOULUI MATERIAL ÎN TIMPUL LECȚIEI (MATEMATICĂ ȘI FIZICĂ)

Lector univ. MARIAN SCHEFFEL,
Lector univ. GABRIELA SCHEFFEL,
Lector univ. GRIGORE LOHĂNEL,
Institutul pedagogic-Suceava

SCOPUL CERCETĂRII. Devine tot mai necesară utilizarea metodelor active, la diferite nivele ale procesului de învățămînt, cunoscută fiind valoarea lor formativ-informativă.

În virtutea acestor cerințe, elevul este pus în situația de a-și însuși noile cunoștințe pe baza unor activități proprii, dezvoltîndu-și treptat capacitatea de a-și mobiliza la maximum funcțiile intelectuale. Angajat în acest proces, elevul manifestă o participare conștientă bazată pe înțelegerea profundă a cunoștințelor, formîndu-și totodată un mod propriu de abordare a realității. Toate acestea asigură în ansamblu formarea mobilității gîndirii elevului.

Deși, la început, se constată o încetineală în procesul de însușire corectă a cunoștințelor, treptat, pe măsura acumulării unei experiențe, activitățile devin tot mai automate și mai productive.

Rezultatele finale sînt incomparabile față de cele ce se obțin folosind metodele tradiționale, unde elevul primește adevărurile de-a gata și care au drept consecință dezvoltarea unei gîndiri după model, a unei gîndiri neproductive.

Realizarea unui învățămînt activ implică diverse mijloace și metode, care au constituit obiectul de investigare a numeroși pedagogi și cercetători. Un loc important în cadrul acestor studii îl ocupă folosirea manualului [1] și a proiecțiilor [2] la lecții.

Avînd în vedere sugestiile și studiile deja efectuate în această direcție am inițiat prezenta cercetare pentru a pune în lumină aspectele noi ale folosirii combinate a manualului și proiecțiilor statice în procesul de însușire a cunoștințelor de către elevii claselor VI-VIII, la obiectele matematică și fizică.

Am considerat că utilizarea manualului și a proiecțiilor statice efectuate pe grupe de 2-3 elevi, combinată cu indicațiile profesorului oferă posibilități sporite în procesul de însușire a cunoștințelor, dezvoltînd, în același timp, la elevi, deprinderile fundamentale de muncă independentă și activă.

OBIECTIVELE ȘI ORGANIZAREA CERCETĂRII. În cadrul cercetării efectuate ne-am propus următoarele obiective : 1. Relația dintre metodele folosite și însușirea inițială a cunoștințelor de către elevi. 2. Corelația ce trebuie realizată între manual și conținutul diapozitivelor, astfel încît aceste elemente să se completeze sub aspect informațional. 3. Particularitățile folosirii acestei metode în procesul de transmitere a cunoștințelor și rolul profesorului.

În paragraful III vom relata rezultatele obținute și observațiile corespunzătoare pentru fiecare din aceste obiective.

Studiul posibilităților de realizare a experimentului a început în toamna anului 1973 și s-a desfășurat efectiv în trimestrul II al anului școlar 1973/1974.

Cercetarea a fost organizată pentru obiectul matematică (geometrie) la Școala generală nr. 3 — Suceava, la două clase a VI-a, iar pentru fizică la Școala generală nr. 1 — Suceava, la o clasă a VIII-a.

Dat fiind faptul că la lecțiile experimentale se utiliza un număr mare de aparate de proiecție (DIASCOL), clasele au fost împărțite în două grupe omogene, predîndu-se la cele două grupe aceeași lecție prin metode diferite : metoda euristică și metoda ce face obiectul cercetării noastre.

Pentru realizarea gradului de omogenitate al celor două grupe s-au luat drept criteriu de repartizare mediile obținute pe trimestrul I la obiectul respectiv.

Metodele şi tehnicile de investigaţie folosite au fost: observarea lecţiilor, lucrări de control, convorbiri cu elevii şi profesorii claselor respective, statistica matematică.

Experimentul a fost precedat de o etapă în care elevii au fost iniţiaţi asupra modului de folosire a manualului şi a proiecţiilor, în mod independent, în însuşirea lecţiei noi. Această etapă a fost necesară pentru a forma la elevi deprinderea de a scoate ideile principale din manual, de a manevra aparatele de proiecţie, cît şi pentru iniţierea lor asupra modului de îmbinare a informaţiilor primite de la cele două surse. Experienţele de fizică se efectuau, la momentul potrivit, fie în cadrul grupelor de lucru, sub supravegherea profesorului, fie de către profesor, în faţa clasei.

Dat fiind faptul că nu toate lecţiile se pretau la folosirea acestei metode, experimentul a ocupat numai 40% din totalul lecţiilor.

Diapozitivele folosite au fost confecţionate din hîrtie de calc, de membrii colectivului, iar proiecţiile, în clasă, s-au efectuat pe ecrane, aşezate la fiecare masă, confecţionate în atelierul institutului.

PREZENTAREA ŞI INTERPRETAREA REZULTATELOR 1°. Pentru a surprinde, relativ, numai eficienţa metodei experimentate asupra înţelegerii noului material, probele de control s-au dat în aceeaşi oră în care a avut loc transmiterea cunoştinţelor şi au fost apreciate cu note de la 10 la 1.

Rezultatele obţinute sînt consemnate în tabelele A şi B.

Din analiza frecvenţei notelor medii obţinute la lucrările de control (tabelul A) se desprinde faptul că atît la matematică (M), cît şi la fizică (F), la grupele experimentale (E), numărul elevilor cu rezultate foarte bune este mai mare faţă de cel de la grupa de control (C). La matematică, din 32 de elevi, 13 elevi au obţinut note între 10 şi 8 (40%), iar la fizică din 16 elevi, 6 elevi au obţinut note de la 10 la 8 (46%), la grupele experimentale. Eficienţa metodei experimentate este confirmată şi de faptul că numărul elevilor cu nota medie sub 5 este redus la grupele experimentale în comparaţie cu grupa de control

V37%

Tebelul A

Obiectul	numărul elevilor		FRECVENŢA NOTELOR MEDII							
			10–8		8–6		6–5		sub 5	
	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C
M	32	32	13	6	11	12	2	3	6	11
F	16	16	6	3	5	3	4	2	1	8

Pentru a aprecia cantitativ eficienţa metodei experimentate, în ansamblu, s-a calculat valoarea medie a rezultatelor obţinute, coeficientul de variabilitate şi productivitatea metodelor folosite.

Valorile obţinute sînt consemnate în tabelul B.

Tabelul B

Obiectul	Valoarea medie a rezultatelor		Coeficientul de variabilitate (%)		Coeficientul de productivitate (%)	
	E	C	E	C	E	C
M	7	5,9	31	40	54	46
F	7,1	5,1	30	48	58	42

Analizînd rezultatele statistice se constată că, media rezultatelor este mai mare în cazul metodei experimentate, ceea ce ne confirmă că prin această metodă informaţia semantică se fixează în mintea elevului mai trainic, mai corect.

Folosind concomitent manualul şi proiecţiile, elevul desfăşoară o activitate mintală proprie, fiind în permanenţă pus în situaţia de a face comparaţii şi de a descoperi, el singur sau, uneori, ajutat de profesor, legăturile cauzale.

Un rol important în toată activitatea elevului îl joacă proiecţiile, care trebuie alese astfel încît să asigure o bună înţelegere a cunoştinţelor. Valoarea medie ridicată ne confirmă şi faptul că însuşirea cunoştinţelor este mai intensivă în cazul metodei experimentate.

Se ştie că procesul de însuşire a cunoştinţelor de către elev este influenţat de o serie de factori, mai mult sau mai puţin controlabili. Pentru a putea primi informaţii în ce măsură metodele folosite au capacitatea de a mobiliza elevul pentru activitate am calculat coeficientul de variabilitate (%), pentru cele două metode folosite.

Urmărind rezultatele se constată că, în cazul folosirii metodei euristice, gradul de variabilitate este mai mare. La fizică, elevii fiind mai mari, capacitatea lor mai mare de a se concentra a permis obţinerea unui coeficient de variabilitate mai scăzut.

În sfîrşit, analizînd coeficientul de productivitate (%), observăm că acesta este mai mare în cazul metodei experimentate. Menţionăm că, această productivitate este comparativă, în sensul că determină eficienţa metodelor de transmitere a cunoştinţelor fără a se face fixarea cunoştinţelor.

2°. În cadrul acestei tehnologii didactice experimentate se impune să existe o deplină corelaţie între conţinutul diapozitivelor vizionate şi manualul sau bibliografia indicată de profesor.

Pentru utilizarea diapozitivelor am avut în vedere următoarele elemente operatorii :

— Crearea unei situaţii problematice [3], pentru rezolvarea căreia elevul trebuie să apeleze atît la cunoştinţele asimilate anterior, cît şi la manual sau la materialul bibliografic indicat.

— Prezentarea informaţiei sub formă de material ilustrativ, demonstrativ sau concluzii (sinteze), toate acestea fiind structurate în conformitate cu programa de învăţămînt şi prezentate astfel încît să fie respectate principiile didactice.

— Oferirea posibilităţii de a verifica exactitatea răspunsurilor date.

— Îndrumarea elevului de a lua notiţe sistematice, în conformitate cu logica internă a obiectului respectiv.

Deoarece elevul primeşte masa principală de informaţie din manual sau din bibliografia indicată, succesiunea ideilor în formarea sistemului de cunoştinţe trebuie să fie orientată în mod logic de conţinutul diapozitivelor.

3°. Utilizarea tehnologiei didactice experimentate în transmiterea noilor cunoştinţe, impune profesorului o serie de măsuri :

— Înainte de a începe studierea noilor cunoştinţe, prin metoda experimentată, profesorul trebuie să-i obişnuiască pe elevi să folosească proiecţiile şi să-i deprindă cu metoda lucrului cu manualul.

— La începutul folosirii acestei tehnologii didactice, profesorul trebuie să-i ajute pe elevi să desprindă problemele esenţiale ce intră în planul lecţiei. Această intervenţie a profesorului devine cu timpul orientativă, adică profesorul va ajuta numai acele grupe care la un moment dat întîmpină greutăţi.

Experienţele necesare înţelegerii fenomenelor fizice studiate se efectuează diferenţiat, în funcţie de natura lor şi de locul pe care îl ocupă în structura lecţiei. Unele din aceste experienţe vor fi efectuate individual, de elevi, sub supravegherea profesorului, altele vor fi efectuate de profesor.

— În timpul lecţiei elevii au libertatea să întrebe tot ce nu înţeleg în legătură cu problemele studiate.

— Dacă o anumită grupă de elevi (selecționată aproximativ după același nivel de cunoștințe și capacitate de muncă) și-a însușit conținutul lecției într-un timp mai scurt, profesorul îi oferă un nou material de studiu în scopul adîncirii și lărgirii volumului de cunoștințe dobîndite.

Profesorul trebuie să aibă un rol activ. El urmărește cum lucrează grupele, intervenind la o grupă sau alta cu indicațiile necesare, cu răspunsurile la întrebările puse, fără a deranja munca celorlalte grupe.

Supraveghind munca grupelor, profesorul își dă seama de lacunele din cunoștințele elevilor, de nivelul lor de pregătire precum și de ritmul de muncă.

In urma observațiilor culese, profesorul va putea alege materialul de studiu și modul de abordare a problemelor, diferențiat, corespunzător cerințelor fiecărei grupe, individualizînd astfel învățămîntul.

— Spre sfîrșitul orei, profesorul va reverva un anumit timp pentru a purta discuții cu elevii asupra lecției, pentru a rezolva unele probleme-întrebări sau aplicative și pentru a da temele de acasă.

CONCLUZII. 1°. Tehnologia didactică experimentată prezintă multiple avantaje :

— Contribuie la înlăturarea pericolului de însușire mecanică a cunaștințelor, ajutîndu-i pe elevi să-și formeze deprinderi de muncă intelectuală independentă.

— Permite realizarea unui învățămînt individualizat.

— Reduce considerabil timpul de pregătire a lecțiilor acasă.

— Sporește gama surselor de informație.

— Reclamă o mai mare activitate psihică a elevilor.

— Prezintă o cale de înlăturare a supraîncărcării elevilor, sporind totodată potențialul de cunoaștere al acestora.

— Oferă posibilitatea de a fi respectate cu mai multă rigurozitate principiile didactice, în raport cu oricare din metodele tradiționale.

2°. Elevii sînt captați pe neobservate în procesul de învățare, gradul de concentrare și atenția fiind mult sporite prin utilizarea metodei experimentate. Imaginile prezentate trebuie alese și dirijate cu foarte mare grijă, astfel încît elevul să poată selecta esențialul. Numărul imaginilor folosite la o lecție nu trebuie să fie prea mare (cel mult șase imagini), pentru a nu exista pericolul ca elevii să obosească, iar randamentul în loc să fie sporit să scadă simțitor.

3°. Profesorul are o mare răspundere în pregătirea și conducerea unor asemenea lecții. El trebuie să cunoască foarte bine clasa de elevi, să cunoască materia de specialitate și publicațiile ce stau la îndemîna elevilor, pentru a putea realiza un program de învățare judicios. În vederea realizării diapozitivelor sau diafilmelor profesorul poate fi ajutat de grupe de elevi în cadrul activităților practice din școală.

4°. Pentru sporirea eficienței în procesul de învățare s-ar impune ca acestui mod de lucru prezentat, să i se alăture un dispozitiv electric, simplu, care să ofere posibilitate verificării de către elevi a răspunsului dat (corect sau nu). În cazul unui răspuns corect aparatul să comute, automat, o nouă imagine, care introduce elevul într-o altă etapă de studiu.

Acest ansamblu ar îndeplini, într-o anumită măsură funcțiile unei mașini de instruire.

BIBLIOGRAFIE

1. P. Popescu ș.a., *Contribuții la metoda muncii cu manualul în studierea noului material în timpul lecției*, „Revista de pedagogie, nr. 4/1969, pag. 24.
2. M. Bendorfeanu ș.a., *Folosirea practică a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învățămînt*, E.D.P., București, 1969.
3. V. Bunescu ș.a., *Instruirea programată*, E.D.P., București, 1967.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

ADECVAREA METODELOR DE PREDARE LA RITMURILE DE ÎNVĂȚARE ALE ELEVILOR

Felul în care învățătorii îi ajută pe copiii de 6 ani să se adapteze la regimul școlar, modul în care li se dozează temele pentru acasă pe întreg ciclul primar, formele și metodele de muncă folosite cu elevii care întîmpină dificultăți la învățătură, stabilirea riguroasă a orarelor sînt probleme deosebit de importante pentru succesul la învățătură în clasele I-IV.

Pentru a dezbate aceste probleme ne-am adresat următoarelor cadre didactice din orașul Ploiești: institutor VICTORIA ALBU, înv. emerită PARASCHIVA CIULIANU (Școala generală nr. 21), înv. MARGARETA DOROBANȚU, înv. PARASCHIVA T. MARIUS (Școala de aplicație a Liceului pedagogic) și înv. VIRGINIA SÎRBU (Școala generală nr. 32).

METODE ȘI PROCEDEE ÎN SPRIJINUL DEPĂȘIRII DIFICULTĂȚILOR DE ADAPTARE A ELEVILOR LA SPECIFICUL MUNCII DIDACTICE DE ÎNCEPUT DE CICLU ȘCOLAR

Paraschiva Ciulianu: Este știut că primul contact cu școala ridică în fața elevilor din clasa I diferite probleme de adaptare la noua activitate. Modul în care fiecare copil reușește să învingă dificultățile de integrare în activitatea școlară depinde în primul rînd de condițiile pregătirii lui anterioare, de ambianța socială în care s-a dezvoltat, de atmosfera vieții familiale. În al doilea rînd, ritmul și modul de adaptare, de integrare a copilului în viața școlară depinde de noi, educatorii, de felul cum știm să-l conducem, să-l ajutăm să depășească dificultățile pe care le creează conflictul dintre tendințele și preocupările individuale, specifice vîrstei și activitatea organizată în școală. De aceea, cunoașterea și dirijarea capacităților și intereselor individuale ale copiilor pe făgașul activității școlare organizate și colective este prima cerință pe care am avut-o în vedere la stabilirea conținutului și metodelor muncii cu copiii. Pe lîngă observarea atentă a copiilor, începînd din primele zile de școală, completată cu constatările ce s-au desprins din caracterizările educatoarelor, am organizat și cîteva acțiuni de sondaj asupra potențelor psihice cu care au venit copiii în școală. Astfel, din primele zile de școală elevii au fost provocați la discuții libere cu subiecte din viața și preo-

cupările lor. La astfel de solicitări ei răspund imediat și cu multă plăcere, vorbesc degajat. Expunerile libere ale copiilor ne conduc, pentru început, la cunoașterea relativă a capacității de exprimare, a vocabularului, a deficiențelor de vorbire, a puterii de concentrare a atenției, a spiritului de observație, starea de emotivitate etc. Prin observarea atentă a copiilor, atît în timpul orelor, cît și în timpul plimbărilor, a jocurilor în aer liber, în recreații, putem constata cum se comportă fiecare copil în colectiv, ce preocupări și preferințe are. Discuțiile libere, observarea etc. sînt metode care ne permit organizarea elevilor pe grupe pe care să le avem în vedere în permanență — nu numai în timpul activităților din clasă, dar și din afara ei, în timpul jocurilor etc.

Un rol hotărîtor în atragerea copiilor la noua activitate, aceea de școlar, îl are felul în care aceștia sînt primiți în prima zi de școală de către învățător — cu o figură destinsă, cu zîmbetul pe buze, cu un ton cald, părintesc. Trebuie să ne apropiem în mod deosebit de cei pe care-i vedem mai retrași, să discutăm cu ei.

Paraschiva Marius : Boboceii prinși în prima zi de școală pe reverul hăinuțelor, pavoazarea clasei, aranjarea cărților pe bănci, înmînarea unei flori fiecărui elev la intrarea în clasă, rămîn clipe de neuitat. Toate acestea par lucruri neînsemnate la prima vedere, pentru cei mari, dar efectul este deosebit pentru cei mici (unii elevi au purtat boboceii timp de o săptămînă în piept, floarea au pus-o la loc de cinste acasă spunînd : „mamă, vezi floarea aceasta ? Mă privește mereu, e de la tov. învățătoare"). Aceste mici secvențe din multitudinea lor din prima zi de școală ne sprijină în a trezi acea curiozitate și încredere, și-n același timp dorința de a cere să vină cu multă plăcere la școală. Această curiozitate, trezită cu multă măiestrie de către învățător, constituie, de fapt, condiția psihologică necesară eficienței lecțiilor de mai tîrziu, și-n același timp, conduce către un viu interes de cunoaștere și învățare.

Paraschiva Ciulianu : Copilul care în prima zi de școală a fost primit de învățător cu căldură, pleacă de la școală satisfăcut — așa cum arăta și tov. Marius. Dar rezervele lor față de școală nu dispar însă din prima zi, ci pe parcurs, după ce ei înțeleg ce activitate desfășoară ca școlari.

Integrarea pe nesimțite a copiilor în viața de școlar am realizat-o și prin varietatea și noutatea activităților desfășurate în orele de curs. Prima oră începe printr-o activitate recreativă (cîntec, cîntec cu mișcare, ghicitori, prezentarea de către învățător a unei întîmplări deosebite, cu caracter educativ etc.). Activitățile recreative îi înviorează pe copii, le captează atenția și-i ajută să se adapteze cu ușurință la munca de învățare. Atunci cînd este posibil, aceste activități le axez pe conținutul lecției.

Nu trebuie să uităm că randamentul pe care noi îl pretindem copiilor este legat de efortul pe care ei sînt capabili să-l facă, iar acest efort este legat totdeauna de interes, de o motivație a activității pe care o desfășoară. Interesîndu-l activitatea respectivă, el va depune și efort pentru a o realiza. Dar pentru ca efortul să fie posibil, nu trebuie să se instaleze plictiseala. Varietatea, noutatea și mai ales jocul — forma de bază a activității la clasa I — înlătură plictiseala și antrenează elevii într-un efort susținut, ajutîndu-i să depășească dificultățile de adaptare la specificul muncii didactice.

Virginia Sîrbu : Luînd de la grădiniță forma de activitate specifică — jocul — trebuie să ne folosim de el nu numai în perioada de adaptare, ci și mai tîrziu, dar nu în forma în care a fost practicat la grădiniță, ci într-o formă superioară, valențele lui educative fiind sporite.

Paraschiva Ciulianu : O altă modalitate folosită cu succes, nu numai în perioada de început, ci de-a lungul școlarizării în ciclul primar, este aprecierea activității copilului de către educator. Evidențierea copilului pentru efortul depus conduce la cîștigarea acestuia pentru munca de învățare, creează starea afectivă necesară angajării copilului la efortul pe care-l cer sarcinile puse de școală în fața lui. În special, pentru copiii care întîmpină unele greutăți, care au un ritm mai lent de muncă, evidențierea este procedeul care aduce cel mai mare spor în cîștigarea copilului și-n antrenarea lui într-o activitate de învățare susținută.

Considerăm greşeală, lipsă de tact pedagogic să certăm copilul pentru că n-a putut executa o sarcină perfect, să-l dăm mereu exemplu negativ. Aceşti copii vor începe să urască şcoala, activitatea de învăţare, încep să creadă că ei nu sînt capabili să rezolve sarcinile şcolare şi ceea ce e mai grav, încep să nu-i mai intereseze nimic, să-l privească pe învăţător cu neîncredere, să-l urască chiar. Se retrag în ei şi chiar atunci cînd pot da un răspuns bun, ei tac. În activitatea mea am urmărit cu atenţie şi am ajutat aceşti elevi ca să poată realiza sarcinile date în condiţii bune pentru a fi şi ei evidenţiaţi.

FORME ŞI METODE DE MUNCĂ CU ELEVII CARE ÎNTÎMPINĂ GREUTĂŢI LA ÎNVĂŢĂTURĂ

Victoria Albu: Formele şi metodele de muncă cu elevii care întîmpină greutăţi la învăţătură mi le aleg în funcţie de cauzele care le generează şi care fac necesară intervenţia mea pentru a preveni eşecul şcolar. După ce am depistat cauzele, am început să acţionez corespunzător fiecărei situaţii. Pe baza lipsurilor şi greutăţilor comune îmi formez grupa de elevi — nu prea mulţi la număr (2—4) — cu care lucrez la orele de meditaţie, de obicei de 2—3 ori pe săptămînă, uneori chiar mai mult, dacă este necesar. Am constatat că aceste meditaţii sînt mult mai eficiente dacă se fac dimineaţa, înainte de începerea programului cu o jumătate de oră, decît după terminarea lecţiilor, cînd copiii sînt obosiţi.

În cadrul şcolii noastre, o dată pe săptămînă, se lucrează cu program prelungit. Aceasta este o altă formă pe care o îmbracă meditaţia. La cele 2 ore de muncă suplimentară din cadrul programului prelungit îi chem pe acei elevi — mai mulţi — care nu au înţeles o anumită tehnică de lucru, de exemplu, nu şi-au fixat anumite cunoştinţe. Dimineaţa chem numai cazurile izolate. Unul din avantajele acestui fel de lucru este şi acela că se stabilesc alte relaţii între învăţător şi copii. Într-un cadru mai restrîns ei au mai mult curaj, se stabileşte un climat de colaborare.

Paraschiva Marius: În activitatea noastră trebuie să urmărim în permanenţă progresele pe care le face fiecare copil, să depistăm cît mai de timpuriu golurile care apar în cunoştinţele şi priceperile elevilor şi să acţionăm corespunzător, chiar în timpul orelor.

Victoria Albu: Pe acei elevi care întîmpină greutăţi îi am în vedere în mod deosebit în cadrul lecţiei; caut să-i activizez, punîndu-le întrebări tocmai în sectoarele în care ştiu că au anumite goluri sau le cer să repete răspunsurile date de un coleg pentru a-şi fixa în memorie cunoştinţele respective.

O atenţie deosebită o acord controlului zilnic şi minuţios al temelor scrise în clasă şi acasă, control ce mă ajută să stabilesc o evidenţă strictă a lipsurilor.

Virginia Sîrbu: Pentru a rezolva rămînerea în urmă a copiilor cu mari goluri în cunoştinţe — în caz că aceştia erau mai numeroşi — am aplicat următorul procedeu: am folosit elevii cei mai buni, după ce şi-au însuşit perfect cunoştinţele la o temă sau capitol, ca să lucreze cu cei rămaşi în urmă, în timpul din oră rezervat lucrărilor independente, bineînţeles, sub supravegherea mea. Aceasta pe lîngă orele de meditaţii pe care le făceam regulat.

Victoria Albu: În cadrul muncii independente, pe care elevii o desfăşoară în fiecare oră timp de 10—15 minute, temele le dau diferenţiat şi gradat. De exemplu, elevilor care au un ritm de lucru mai lent le dau mai puţin de lucru şi potrivit cu dificultăţile pe care sînt convinsă că le pot depăşi. Pe aceşti copii nu-i ţin închistaţi în aceleaşi tipare. Cînd îmi dau seama că au depăşit o anumită dificultate, ei trec într-o altă categorie.

Paraschiva Ciulianu: Eu am obţinut uneori rezultate uimitoare cu aceşti elevi care au un ritm mai lent de gîndire, de activitate, care întîmpină greutăţi în rezolvarea sarcinilor de învăţătură, folosind, pe lîngă celelalte metode şi pro-

cedee de lucru, aprecierea, lauda lor cînd au executat cît de puțin ceva care să poată fi evidențiat în fața clasei. De obicei, acești elevi au un complex de inferioritate față de restul clasei, de aceea cîteodată și cînd știu ceva au rezervă de a răspunde, de frică să nu răspundă prost și să rîdă de ei restul clasei. Cînd un elev din aceștia este evidențiat în fața clasei pentru ceea ce a realizat și atitudinea colegilor se schimbă față de el, altfel îl integrează în jocurile lor.

Cu ceea ce nu sînt de acord, și am văzut că fac mulți învățători, este că ei ceartă copilul cînd nu a rezolvat ceva, deși a depus tot efortul de care era capabil. Ce sentimente se produc în sufletul lui? În primul rînd urăște școala și nu mai învață. De asemenea, greșesc acei învățători care arată întregii clase caietele copiilor care scriu urît, murdar. Nu este rău să le arătăm, dar să nu spunem mereu numele copiilor; să cerem clasei să le aprecieze. Dacă tot mereu îl dau ca exemplu negativ, la un moment dat respectivul copil începe să spună: eu nu pot. Îi intră în cap că nu poate și nu mai depune nici un efort. În felul acesta l-am pierdut pentru un timp îndelungat pentru școală. Eu cred că este nevoie să menajăm sensibilitatea copiilor. La cel mai rău să căutăm ceva bun, pentru că nu se poate să nu aibă și el ceva bun, pentru care să-l evidențiem și în felul acesta el începe să iubească școala.

Victoria Albu: În legătură cu elevii care au greutăți datorită situației din familie am căutat să am o mai strînsă legătură cu familiile lor, legătură concretizată în vizite la domiciliu, invitații insistente la orele de convorbiri, efectuate săptămînal, și la lectoratele cu părinții. Caut să fac totul ca să-mi cîștig familia de partea mea.

Există unii părinți care doresc să-și ajute copiii, sînt conștienți că copiii lor nu sînt prea înzestrați, dar nu știu cum să procedeze. Pe acești părinți eu i-am invitat la meditațiile pe care le fac cu elevii. Aici ei au avut posibilitatea să vadă munca plină de migală pe care noi o desfășurăm cu fiii lor și s-au convins că răbdarea și perseverența sînt absolut necesare pentru ca să-i putem determina pe cei mici să înțeleagă și să învețe.

După părerea mea, formele de muncă cu elevii care întîmpină greutăți la învățătură pot îmbrăca forme deosebite, de la caz la caz, totul este să cunoști cauzele care determină aceste situații și să fii stăpînit de dorința de a realiza la clasă o promovare reală, nu formală. Subliniez faptul că eu cred în succesul muncii diferențiate cu elevii datorită rezultatelor pe care le-am obținut și le obțin.

STABILIREA RAȚIONALĂ A EFORTURILOR PE CARE TREBUIE SĂ LE DEPUNĂ ELEVII ÎN EFECTUAREA TEMELOR PENTRU ACASĂ

Margareta Dorobanțu: S-a pus în discuție problema supraîncărcării elevilor și a dozării efortului în efectuarea temelor pentru acasă. De fapt, ce înseamnă temele pentru acasă? Ele reprezintă o continuare a activității din clasă și presupun din partea elevilor o deplină înțelegere a conținutului lor. În acest mod educatorul poate verifica măsura în care principiul de rezolvare a acestor teme a fost înțeles de către toți elevii. Întrebarea mult controversată este, însă, aceasta: dăm sau nu dăm teme pentru acasă elevilor (în special celor de clasa I) și cît dăm de lucru elevilor acasă?

Instrucțiunile programelor prevăd că în scopul evitării supraîncărcării elevilor să se asigure o dozare rațională a temelor scrise pentru acasă la clasele II-IV, iar la clasa I să nu se dea teme scrise pentru acasă. Referindu-mă în special la clasa I se poate într-adevăr argumenta că temele pentru acasă îi obosesc pe copii, că li se răpește timpul de joacă, că unora le fac părinții temele etc. Este just că prelungirea activității școlare în afara școlii ridică astfel de probleme și totuși practica și experiența îndelungată a mea și a multor cadre afirmă că la activitatea școlară în afara școlii nu putem renunța. Se consideră că volumul de cunoștințe ce trebuie transmis și consolidat, inclusiv transformarea unor pri-

ceperi în deprinderi nu se poate realiza, asigura în cele 4—5 ore zilnic, cît lucrează copilul în şcoală. Este nevoie de un timp suplimentar. La aceasta se adaugă şi necesitatea de a-i îndruma pe elevi să lucreze independent.

În anul şcolar precedent am lucrat cu elevi de clasa I şi vă pot spune că le-am dat temă pentru acasă de scris. Cînd însă? După cele 5 săptămîni de la începerea şcolii. Şi cît? Este adevărat că a da temă scrisă pentru acasă înseamnă a o doza perfect în ceea ce priveşte cantitatea-volumul. Cronometrînd timpul cît stă elevul la masa sa de lucru pentru a scrie un rînd cu litera nouă învăţată în clasă sau să execute, să deseneze 2—3 elemente (cerculeţe) a mulţimii unui număr nu-i răpeşte prea mult din timpul său pentru odihnă şi joacă.

În general, temele pentru acasă să nu-i răpească elevului de clasa I mai mult de 15—20 minute. Consider că şi la celelalte clase — temă scrisă pentru acasă să nu se dea decît la limba şi literatura română şi la aritmetică.

La clasa I se poate ajunge în trimestrul al III-lea ca elevul să scrie o temă acasă de 3—4 rînduri de caiet. Deci, volumul redus al temelor din trimestrul I să crească, dar să nu obosească pe elev.

Şi la celelalte clase volumul temelor scrise şi orale pentru acasă se va stabili astfel încît timpul efectuării lor să nu depăşească o oră la clasele a II-a şi a III-a şi cel mult o oră şi jumătate la clasa a IV-a.

Ceea ce consider ca foarte important este ca tema să fie foarte bine explicată, elevul să înţeleagă ce are de făcut.

Şi la darea temelor pentru acasă aplic acelaşi procedeu ca şi la cele de muncă independentă din clasă — gradarea şi diferenţierea în funcţie de posibilităţile elevilor.

Victoria Albu: În felul acesta elevul nu înţelege că el este capabil să rezolve numai punctul 1 sau 2, sau să execute numai o temă sau alta?

Margareta Dorobanţu: Desigur că nu trebuie să-i plafonăm, şi nu numai atît, dar ei trebuie chiar stimulaţi. Le cer întotdeauna să încerce mai mult.

RESPECTAREA MAI RIGUROASĂ A CERINŢELOR PEDAGOGICE ŞI DE IGIENĂ ŞCOLARĂ ÎN ÎNTOCMIREA ORARELOR SĂPTĂMÎNALE ŞI ZILNICE

Virginia Sîrbu: S-a discutat foarte mult despre respectarea curbei efortului în întocmirea orarului zilnic şi săptămînal. Este pe deplin confirmat faptul că în prima zi din săptămînă se face adaptarea la muncă, deci randamentul este mai mic, de asemeni ultima zi din săptămînă, datorită oboselii acumulate este mai puţin productivă. Acelaşi lucru se poate spune despre prima şi ultima oră de muncă din săptămînă şi atunci s-a venit cu indicaţia pedagogică ca acel orar e întocmit ştiinţific care respectă această curbă.

În ce constă reflectarea respectării curbei efortului? În fixarea unor obiecte uşoare lunea şi sîmbăta, iar în orarul zilnic s-a destinat prima oră unei discipline de greutate mijlocie, ora a doua şi a treia unor obiecte mai grele, iar ora a patra unui obiect uşor.

Aş vrea să fac o observaţie: actuala programă de învăţămînt pune atît în faţa învăţătorului cît şi a elevului o serie de obiecte deopotrivă de grele. Nu văd care obiect din suita celor prevăzute a fi studiate de copil este uşor şi care este greu. Astăzi muzica solicită un efort intelectual deosebit din partea copilului. Acesta trebuie să-şi însuşească noţiuni de teorie muzicală. Am putea spune chiar o matematică a muzicii. Deci la muzică se cer eforturi, la desen de asemenea. Mi-aş permite să mă opresc puţin asupra programei de desen. Aceasta a fost elaborată de cadre universitare sau de pictori care au implantat în ea, din dorinţa de a face un desen modern în şcoală, nişte cerinţe pe care nu putem să le realizăm decît cu eforturi deosebite, nefiind specialişti. Iar dacă ora de desen este predată de profesori, se cer eforturi deosebite din partea elevilor, care trebuie să se ridice la punctul de înţelegere a unor noţiuni foarte abstracte. Deşi aparent se lasă impresia că programa vrea să cultive plăcerea copilului pentru

desen, totuşi prin noţiunile foarte abstracte de teoria desenului, obiectul acesta a devenit un obiect care solicită mari eforturi din partea copiilor. Şi atunci care obiect trebuie plasat în prima oră şi care în ultima oră ca să concorde aşezarea obiectelor în orarul zilnic cu curba de efort? Mie mi se pare că datorită programei de învăţămînt şi mai degrabă a sarcinilor care trebuie realizate în cadrul fiecărui obiect de învăţămînt, nu se mai poate realiza curba de efort. Nu mai este o curbă, ea este o linie care urcă şi rămîne undeva pe o înălţime. În această situaţie învăţătorul trebuie să-şi perfecţioneze stilul de muncă, să aleagă metodele şi procedeele cele mai potrivite, materialul didactic cel mai indicat, iar în clasă să menţină întotdeauna o atmosferă stenică şi prin pregătirea sa nu numai profesională, dar şi prin tactul său pedagogic, să se pună la dispoziţia elevilor, să-i ajute să rezolve dificultăţile pe care le întîmpină.

Dezbatere realizată de prof. MEDEEA BUNESCU

CONTRIBUŢII LA ACŢIUNEA DE PREVENIRE A RĂMÎNERII ÎN URMĂ LA ÎNVĂŢĂTURĂ A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

GH. SIRETEANU
Înv. emerit — Iaşi

Preîntîmpinarea eşecului şcolar în ciclul primar, sarcină prevăzută în cunoscutele documente de partid, a pus numeroase probleme care cuprind întreaga activitate a acestui ciclu de învăţămînt: de la elaborarea programelor pînă la desfăşurarea lecţiilor. Unele preocupări şi-au găsit împlinirea în studii şi sugestii cu privire la organizarea şi desfăşurarea activităţii de predare-învăţare publicate în Revista de pedagogie şi care sînt de un real folos activităţii practice. Rămîn încă destule probleme pe care practica de zi cu zi este chemată să le elucideze treptat, pentru ca micii şcolari să-şi însuşească cunoştinţele şi deprinderile prevăzute de programele şcolare mai bine, mai repede, cu mai puţin efort de memorare şi cu mai multă plăcere. Munca bucurie — numită aşa de Rose Vincent[1] — bazată pe suportul afectiv produs de succesul acţiunii constituie, după observaţiile noastre, elementul principal care determină angajarea sau pasivitatea elevilor la lecţii. Se ştie că pasivitatea este determinată, de cele mai multe ori, de lipsa stăpînirii instrumentelor de lucru necesare rezolvării unei sarcini date care, în cele mai multe cazuri, se bazează pe un complex de acţiuni ce formează un sistem. Ne referim, în special, la însuşirea şi operaţionalitatea algoritmilor care ocupă un loc important în activitatea de învăţare a copiilor din ciclul primar deoarece „perioada micii şcolarităţi este prima în care are loc o constituire

[1] Rose Vincent, *Cunoaşterea copilului*, E.D.P., Bucureşti, 1972.

și o dezvoltare intensă a unor algoritmi".[2] În însușirea unui algoritm se deosebesc trei faze principale: faza pregătitoare; faza de însușire și faza operațională. Observațiile noastre se vor referi la faza de însușire și pentru că rămînerile în urmă se constată, în bună parte, la mînuirea tehnicilor de calcul, ne vom opri asupra cîtorva cazuri.

Pentru toți algoritmii de calcul faza pregătitoare o constituie însușirea corectă a sistemului zecimal de numerație. Cînd elevul nu știe să explice de ce rămîn nouă unități în locul lui zero cînd se trece peste el, la scăderea în scris, înseamnă că n-a perceput raportul de 10 între ordine. În consecință va trebui să găsim procedee mai eficiente pentru însușirea numerotației și, în orice caz, să ținem seama mai mult de acest aspect în însușirea tehnicilor de calcul. În mod curent temele pentru însușirea unui procedeu de calcul sînt planificate astfel: o oră pentru demonstrare-însușire și restul orelor pentru exerciții, sub diverse forme, pentru consolidare și automatizare, pentru ca procedeul (algoritmul respectiv) să devină operațional. Se constată, uneori, că algoritmul de calcul n-a devenit operațional și atunci se intensifică exercițiile de consolidare, prin repetare, ceea ce nu rezolvă, de cele mai multe ori, problema și se termină printr-o însușire mecanică, șovăielnică, care nu dă activității școlare aspectul de „muncă-bucurie".

Se pune întrebarea: de ce unii elevi nu ajung la faza de operaționalitate? De ce se poticnesc necontenit? Oare copilul care a învățat să citească și să scrie nu este capabil să mînuiască, fără efort deosebit, cele patru operații? Întrebări pe care și le pune orice învățător responsabil de propria sa activitate. Firește, cauzele care duc la rămînerea în urmă, în acest caz, pot fi foarte variate și nu avem intenția de a pătrunde în păienjenișul lor. Ne vom limita numai la acele cauze care aparțin de activitatea de dirijare a elevilor în însușirea tehnicilor de calcul.

O primă cauză considerăm că aparține planificării defectuoase și obligativității de a o parcurge în funcție de datele prevăzute și nu în funcție de evoluția, comportamentul elevilor. Într-adevăr pentru o parte din elevi, demonstrarea, adică parcurgerea tuturor fazelor-acțiunilor intermediare, într-o oră este prea rapidă, rămînînd acțiuni intermediare și relații între ele nepercepute. Din acest motiv, pentru acești elevi, algoritmul rămîne pe faza de însușire în timp ce pentru alții a trecut în faza de operaționalitate, devenind algoritm de recunoaștere și verificare. De cele mai multe ori remediul este găsit, așa cum s-a arătat, în repetări, ceea ce nu rezolvă problema. Precizăm că nu este vorba de a susține desfășurarea unei activități neplanificate. Ci, planificarea concepută altfel, sub formă de programe pentru însușirea unei teme, program care să cuprindă activitățile ce se vor desfășura și care să se adapteze neîncetat și ușor la necesitățile colectivului de elevi. Încadrarea lecțiilor în scheme-tip (lecții combinate, lecții de consolidare și formare de deprinderi, lecții de recapitulare, lecții de verificare sub o formă sau alta) duce la parcurgerea prea repede, cel puțin pentru unii copii, a fazei de percepere, de acumulare, inventariere, selecție a datelor necesare generalizărilor, fapt ce se răsfrînge în neoperaționalitatea cunoștințelor. Or, în orice domeniu al activității moderne reușita acțiunii se asigură prin pregătirea ei. Faza de pregătire a unei acțiuni depășește, de obicei, faza de execuție. Gradul de operaționalitate a cunoștințelor depinde, în principal, de faza perceptivă. Dacă acțiunile intermediare, care compun acțiunea complexă, nu sînt individualizate într-o succesiune precisă, se produc interferențe manifestate prin ezitări, confuzii, greșeli repetate. De aceea, experiența arată că însușirea unei acțiuni complexe pe faze succesive asigură în mai mare măsură conștientizarea ei. După caz, perceperea fazelor intermediare ar putea să aibă loc în ore diferite. Eșalonarea perceperii și unirii acțiunilor intermediare în acțiunea complexă considerăm a fi corelate, în mod obligatoriu, cu comportamentul colectivului de elevi, nu cu data înscrisă în planificare. Planificarea trebuie să asigure parcurgerea

---

[2] Ursula Șchiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului*, Ed. Științifică, București, 1966, p. 36.

într-un anumit termen a temei, pentru ca întreaga programă să fie parcursă în timpul anului şcolar.

Să exemplificăm :

Algoritmul adunării şi scăderii unui număr format din zeci şi unităţi cu un număr format numai din unităţi fără trecere peste ordin se bazează pe : descompunerea pe ordine a unui număr format din zeci şi unităţi ; adunarea numerelor (sau scăderea) formate din unităţi ; adunarea numerelor formate din zeci cu cele formate din unităţi. Deci are trei acţiuni intermediare care s-ar putea numi : descompunerea, gruparea, operaţia. Ele se pot numerota şi executa la indicaţia învăţătorului. Nu ar fi justificat să se treacă la acţiunea complexă a algoritmului pînă cînd copiii nu execută cu uşurinţă descompunerea în unităţi pe ordine a numerelor formate din zeci şi unităţi, operaţie nu chiar aşa de uşoară pentru elevii de clasa I, întrucît implică perceperea raportului de 10 între cele două ordine. Individualizate, operaţiile algoritmului ar apărea :

19—7 ; 1) (10+2)+7= ; 2) 10+(2+7)= ; 3) 10+9=19.

pentru scădere

19—7 ; 1) (10+9)—7= ; 2) 10+(9—7)= ; 3) 10+2=12.

Aşa cum o dovedeşte experienţa noastră şi lucrările de specialitate,[3] folosirea parantezelor în clasa I nu constituie o greutate. Cele trei faze apar foarte distinct şi considerăm că, în unele cazuri, ele nu trebuie executate în aceeaşi oră. Depinde de colectivul de elevi. Dar, este lesne de înţeles că elevul care nu are imaginea clară a celor trei acţiuni va săvîrşi greşeli. Ca acţiuni pregătitoare sînt necesare exerciţii de descompunere a numerelor pe ordine şi folosirea parantezelor ca în cazurile :

3+5=3+(3+2)=

Pentru adunarea unui număr format din zeci şi unităţi cu un număr format din zeci întregi — clasa I.

27+30 ; 1) (20+7)+30 ; 2) (20+30)+7 ; 3) 50+7=57

şi scăderea

57—30 ; 1) (50+7)=30 ; 2) (50—30)+7 ; 3) 20+7=27

În ultima fază a operaţiilor, am diferenţiat operaţia cu zeci de cea cu zeci şi unităţi, întrucît acţiunea se face cu obiecte diferite. În cazul operaţiei cu zeci se acţionează cu acelaşi fel de obiecte, pe cînd în cazul operaţiei cu zeci şi unităţi se acţionează cu obiecte diferite : mănunchiuri sau modele de zeci şi unităţi. În cazul adunării zecilor, se acţionează pe acelaşi ordin ; zecile termenului doi se aşază peste zecile primului termen, pe cînd în cazul adunării zecilor cu unităţi, acestea din urmă se aşază lîngă zeci.

Pentru adunarea şi scăderea cu trecerea peste ordin — clasa a II-a.

7+8 ; 1) 7+(3+5) ; 2) (7+3)+5 ; 3) 10+5=15

şi scăderea

15—7 ; 1) 15—(5+2) ; 2) (15—5)—2 ; 3) 10—2=8

Pentru adunarea şi scăderea numerelor formate din zeci şi unităţi cu trecere peste ordin :

27+39 ; 1) (20+7)+(30+9) ; 2) (20+30)+(7+9) ; 3) 50+16=66

83—27 ; 1) 83—(20+7) ; 2) (83—20)—7 ; 3) 63—7=56

Desfăşurarea algoritmilor poate îmbrăca şi alte forme aşa cum am arătat altădată.[4] Nu aceasta ne interesează în cazul de faţă. Aici, încercăm să demonstrăm necesitatea însuşirii pe faze a algoritmilor de calcul pentru a evita rămînerea în urmă la învăţătură a unor elevi. Lucrările de specialitate, la care ne-am referit şi altele, oferă numeroase exemple de exerciţii, foarte interesante, care se pot face. Dar în cea mai mare parte ele se referă la faza operaţională presupunînd posibilitatea de aplicare a tehnologiilor de calcul. Varietatea în aplicarea unui procedeu este posibilă numai după stăpînirea lui. Asociativitatea, comutativitate, forma reflexivă, aflarea unui termen al unei operaţii şi alte exerciţii, care contribuie la dezvoltarea flexibiltăţii gîndirii elevilor, sînt posibile dacă au fost însuşite procedeele de bază, osatura. Apoi, rămînerea în urmă la învăţătură nu se produce în faza operaţională, ci în cea perceptivă ; în faza operaţională este un efect al unor cauze manifestate în fazele anterioare. Iată de ce ne preocupă, în primul rînd, asigurarea însuşirii tehnologiilor de calcul şi apoi aplicarea lor în condiţii cît mai variate.

---

[3] A se vedea : N. Oprescu, *Modernizarea învăţămîntului matematic în ciclul primar*, E.D.P., Bucureşti, 1974 ; V. Ştefănescu, Marin Vişan, Tudor Popa, *Îndrumător metodic. Predarea matematicii în clasele I—IV*, Ed. Litera, Bucureşti, 1974.

[4] Gh. Sireteanu. A se vedea „Revista de pedagogie" nr. 7/1970 ; 10/1971 ; 11/1973.

Alte exemple :

Adunarea și scăderea numerelor pînă la 1.000 în scris — clasa a III-a — fără trecere peste ordin

1. așezarea numerelor
2. adunarea unităților
3. adunarea zecilor
4. adunarea sutelor ;

la fel pentru scădere.

Adunarea și scăderea cu trecere peste ordin — clasa a III-a

1. așezarea numerelor 2. adunarea unităților cu reținerea zecii sau a zecilor 3) adunarea zecilor reținute 4) adunarea zecilor și reținerea sutei sau a sutelor (în cazul adunării cu mai mulți termeni) 5) adunarea sutelor reținute 6) adunarea sutelor ; pentru scădere 1) așezarea numerelor 2) împrumutul de la zeci pentru unități 3) stabilirea descăzutului, a numărului din care se scade 4) scăderea 5) împrumutul de la sute pentru zeci 6) stabilirea descăzului 7) scăderea sutelor.

Înmulțirea cu un număr de o singură cifră a cărui produs să nu treacă peste 1.000 — clasa a III-a.

1) așezarea numerelor 2) înmulțirea unităților cu reținerea zecilor — în cazul cînd produsul trece peste ordin 3) înmulțirea zecilor 4) adăugarea la produsul obținut a zecilor reținute 5) înmulțirea sutelor (în cazul cînd deînmulțitul este un număr format din sute, zeci și unități a cărui produs nu trece peste mie).

Același algoritm, cu faze mai multe, se aplică la înmulțirea tuturor numerelor formate din mai multe cifre cînd înmulțitorul este un număr format dintr-o singură cifră. Algoritmul se complică cînd înmulțitorul este un număr format din două sau mai multe cifre, prin obținerea produselor parțiale și apoi sumarea lor.

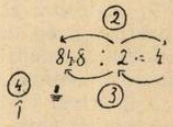
Împărțirea orală a unui număr de două sau trei cifre la un număr de o singură cifră.

963 : 3 ; 1) (900+60+3) : 3 ; 2) (900 : 3)+(60 : 3)+(16 : 3) ; 3) 300+20+2=322
asemenea și pentru înmulțire.

Împărțirea în scris

842 : 2

1. se despart la deîmpărțit de la stînga la dreapta atîtea cifre cîte are împărțitorul
2. efectuarea împărțirii (cînd împărțitorul nu se poate cuprinde în deîmpărțitul luat, se mai ia o cifră).
3. înmulțirea citului cu înmulțitorul și scrierea rezultatului sub deîmpărțit
4. scăderea. Deci :



Observăm că înmulțirea, cînd înmulțitorul este un număr format din două sau trei cifre, și împărțirea sînt operații ciclice. Dacă s-au perceput corect operațiile primului ciclu — fazei — efectuarea operației nu prezintă dificultăți. Ele apar atunci cînd acțiunile succesive, care compun acțiunea complexă nu sînt suficient de individualizate. De aici necesitatea ca în practica didactică acțiunile intermediare să fie percepute și exersate pînă devin operaționale. Repetările acțiunilor complexe în ansamblul lor, în cazul elevilor care întîmpină greutăți, sînt puțin productive din punct de vedere al randamentului școlar. Sistemului preconizat, de a se însuși acțiunile intermediare în lecții succesive i s-ar putea aduce obiecțiuni printre care : a) Însușirea acțiunilor intermediare, în lecții succesive, ar necesita un timp mai îndelungat. Observația este corectă, dar timpul consumat în faza de percepere-însușire se recuperează în faza operațională, cînd nu mai este nevoie sau se consumă mult mai puțin timp cu revenirile în faza demonstrativă și repetări ale acelorași lucruri ; ritmul de lucru crește, iar satisfacția elevilor este de nebănuit. De asemenea, pe măsură ce unii algoritmi sînt însușiți temeinic se creează premisele însușirii cu mai multă ușurință a altora, care, de fapt, nu constituie elemente noi, ci restructurări ale celor însușite anterior. De pildă, adunarea de tipul 23 + 34 — clasa I — se bazează pe trei algoritmi cunoscuți, exprimați prin : adunarea numerelor formate din unități, adunarea numerelor formate din zeci întregi și adunarea unui număr format din zeci întregi cu un număr format din unități. Procedeul nu este nevoie să fie demonstrat, pentru o bună parte din elevi care-l găsesc prin

cercetare și descoperire. Orele de matematică, organizate astfel, cuprind momente de problematizare de o mare atracție pentru elevi. b) Pentru elevii care nu întîmpină greutăți, sistemul folosit de noi ar însemna pierdere de timp neproductivă. Am arătat, deja, că timpul, care în aparență se pierde, se cîștigă sub alte forme. Apoi, trebuie avut în vedere că în condițiile activității cu colective numeroase, eterogene, nu există posibilitatea satisfacerii nevoilor de activitate pe măsura posibilităților fiecărui elev. În anumite momente ale activității didactice un anumit grup de elevi poate fi avantajat sau nu. În schimb sistemul oferă aplicarea învățămîntului individualizat și posibilitatea de a ajuta pe copii nu în general, ci conform cu greutățile pe care le întîmpină. c) Activitatea folosită de noi nu se încadrează perfect în parametrii tipurilor de lecții folosite în mod curent pentru că, dacă tema este „împărțirea în scris la un număr de o singură cifră" înseamnă că tema trebuie epuizată. În caz contrar rămîne nerealizat momentul „asimilarea cunoștințelor noi" prevăzut în structura lecției combinate, cea mai folosită în ciclul primar. Pentru a liniști pe cei amatori de lecții-tip, precizăm că acest moment cuprinde „contactul elevilor cu materialul nou, prelucrarea și aprofundarea acestui material, desprinderea generalizărilor".[5] De ce nu ne-am opri într-o oră sau mai multe numai la primul moment? Pentru că nu corespunde exact cu o schemă generală? Doar orice regulă are și excepții! Și, apoi, activitatea didactică trebuie să ajute pe elevi să învețe mai ușor și să le ofere de lucru. Dar, ce-ar fi dacă s-ar introduce în sistemul de lecții și lecțiile de contact cu materialul de învățat: de pregătire a însușirii noțiunilor, regulilor, definițiilor? Sînt convins — așa cum arăta experiența — că ar ușura activitatea de învățare a micilor școlari, încadrîndu-se în cerințele învățămîntului activ. d) În sfîrșit, semnalăm și o eventuală altă obiecție. Nu cumva însușirea succesivă a acțiunilor intermediare ar dăuna însușirii acțiunii complexe, a sistemului? Nu există pericolul ca școlarul mic să rămînă fixat de faze intermediare și să nu poată face asamblarea? Dar, se știe că asamblarea și folosirea complexului depinde de calitatea acțiunilor intermediare, întrucît relația dintre întreg și parte este biunivocă „Asimilarea oricărui algoritm se produce sub forma unui proces complex ce se desfășoară în etape determinate"[6] care, după părerea noastră, ar trebui să se reflecte în sistemul de lecții. Numai însușirea clară a elementelor componente asigură desfășurarea corectă a sistemului. Un exemplu ni se pare edificator. Analiza morfologică, pentru părți de vorbire ca substantiv, verb etc. constă în enumerarea unor elemente ca: definește, felul, genul, numărul sau timpul, persoana, numărul (pentru verb). Cele mai multe erori aparțin elevilor care nu înșiruie elementele componente ale analizei într-o anumită ordine. Schimbarea neîncetată a ordinii elementelor are ca urmare omiteri sau adăugiri de elemente care nu aparțin sistemului analizat. Tot la acești elevi se observă frecvente greșeli în scris ca: dezacorduri, nearticularea substantivelor etc. Un alt exemplu. La învățarea împărțirii în scris — clasa a III-a — unii elevi, nediferențiind corect acțiunile intermediare arătate, operează cu deîmpărțitul, în ciclurile succesive pe locul unde este scris nu pe locul unde s-a coborît cifra. Cînd scăderea ciclului anterior este fără rest, operația nu modifică cîtul. Cînd scăderea ciclului anterior este cu rest, noul deîmpărțit este format din două cifre, nu dintr-o singură cifră cum este considerat. În exemplul 984 : 4, al doilea deîmpărțit este 18 nu 8. Cazurile arătate, și altele care s-ar putea da, mi se par tipice pentru a evidenția necesitatea însușirii temeinice a acțiunilor intermediare, cu părerea că nu se poate asambla sistemul fără ca acțiunile intermediare să fi devenit operaționale.

O altă cauză care generează rămînerea în urmă la învățătură, putînd trece cu ușurință neobservată, o constituie calea de formare a reprezentărilor și calitatea lor sau a „imaginilor anticipatoare" care cuprind transformări și rezultatele lor.[7] Se pare că uneori se trece prea ușor peste „imaginile reproducătoare"[8] cerîndu-i-se copilului să-și imagineze acțiuni complexe în timp ce imaginea este încă nedesprinsă de o anumită situație concretă și particulară. Este cazul cu tabla

---

[5] Victor Țîrcovnicu, *Pedagogia generală*, Editura Facla, 1975, p. 267—273.
[6] Ursula Șchiopu, *op. cit.*, p. 121.
[7] J. Piaget și Bărbel Inhelder, *Psihologia copilului*. E.D.P., București, p. 60.
[8] *Ibidem.*

înmulțirii și a împărțirii, piatră de încercare pentru clasa a II-a, și cauză a rămînerii în urmă la învățătură nu numai pentru această clasă, ci și pentru cele următoare. În general „în predare" se folosește un material oarecare, de regulă bețișoare, cu care se lucrează destul de anevoios, după care se trece la învățare. Evident, învățarea are la bază repetarea, ceea ce nu are prea mare eficiență, așa cum dovedește activitatea de zi cu zi. Pentru însușirea activă și eficientă a tablei înmulțirii copilul trebuie să facă următoarele operații: a) Să-și reprezinte corect mulțimea de obiecte care se repetă; operația este în legătură directă cu însușirea numărului ca simbol al clasei de mulțimi echipotente. Nu este de mirare că și în clasa a doua pentru unii copii numărul rămîne la „cuvîntul număr". De obicei, acești elevi întîmpină greutăți, în aceeași clasă, și la adunarea și scăderea cu trecere peste ordin. b) Repetabilitatea mulțimii de obiecte și obținerea unui nou simbol numeric, după fiecare repetare, care trebuie reprezentată ca o adunare. Dacă în perioada însușirii numerației două grupe de trei patrate □□□ □□□ semnifică mulțimi egale care primesc același simbol numeric 3, în cazul înmulțirii aceeași repetare a celor două grupe de obiecte semnifică o adunare $3 + 3$ sau 3×2. Persistența stereotipiilor la unii elevi îngreunează procesul de înțelegere a repetabilității. Din acest motiv împărtășim ideea ca înmulțirea să fie bazată pe însușirea prealabilă a multiplilor numerelor care se înmulțesc.[9] În acest caz numărul care se repetă devine deînmulțit iar multiplul, produsul. Pentru a facilita formarea reprezentărilor legate de repetabilitatea diferitelor grupe de obiecte, fiecare elev a folosit cîte o cutie cu o sută de cuburi de 2 cm $\times$ 2 cm $\times$ $\times$ 2 cm după planșa folosită în experimentele de la Cluj.[10] Acționînd cu obiecte, elevii au putut înțelege mai ușor că produsul a două numere nu este, de fapt, de cît un multiplu al unuia din cele două numere. Observațiile noastre arată că elevii își însușesc mai ușor tabla înmulțirii unui număr cînd acționează cu deînmulțitul permanent, fiind mai în concordanță cu reprezentarea înmulțiririi ca adunare repetată. Acțiunea cuprinde: formarea unei grupe de obiecte, să zicem șapte; repetarea ei în ordine succesivă a șirului natural de numere; stabilirea corelației între operația efectuată ca adunare repetată și înmulțire, deci legătura dintre multiplu și produs. În felul acesta se asigură o ordine a operațiilor care „asigură conducerea procesului de formare a acțiunii mintale" avînd posibilitatea de a depista greutățile întîmpinate și de a forma „acea activitate mintală care este necesară în procesul de învățare."[11] Proprietățile înmulțirii, comunicative, asociativitatea ca și distribuitivitatea față de adunare și scădere apar ca procese derivate ale operației principale de multiplicare, care trebuie să formeze structura însușirii înmulțirii. Iată de pildă: un șir de 8 cuburi repetat de 7 ori este egal cu 56 de cuburi; privită lateral apare un șir de 7 cuburi repetat de 8 ori, care este egal tot cu 56 cuburi. Comutativitatea apare simplă și ușor de înțeles. Dar, operația, de bază, care poate să ducă la înțelegerea comutativității rămîne prima. Nu am observat ca elevii să aplice comutativitatea fără să aibă reprezentări foarte limpezi despre repetarea deînmulțitului. De aceea varietatea exercițiilor nu se poate introduce decît după ce elevii și-au însușit anumite instrumente de lucru. Primele operații de înmulțire — a numerelor 2, 3 — trebuie să fie concepută ca instrumente de lucru, deci simple și cu o ordine precisă, căci școlarul mic „ nu poate gîndi în termeni de posibilitate".[12] Varietatea exercițiilor ca: schimbarea locului factorilor, scrierea numărului ca un produs, descompunerea deînmulțitului în sumă 7×5; $(3 + 4) \times 5$ etc. se introduc trep-înțelegem perioada în care este planificată învățarea tablei înmulțirii și împărțirii și apar ca rod al activității de cercetare a copiilor. Prin „concomitent" noi înțelegem perioada în care este planificată învățarea tablei înmulțirii și împărțirii și nu în aceeași lecție.[13]

---

[9] Gh. Zafiu, *Procedee active utilizate pentru însușirea tablei înmulțirii și a împărțirii la clasa a II-a*, „Revista de pedagogie", nr. 7—8/1973.

[10] Al. Roșca și colectiv, *Creativitate, modele, programare*, Ed. Științifică, București, 1967, p. 151.

[11] P. I. Galperin — sub redacție — *Studii de psihologia învățării*, E.D.P., București, 1973, p. 115.

[12] George F. Kneller, *Logica și limbajul educației*, E.D.P., București, 1973, p. 115.

[13] A se vedea N. Oprescu, *Modernizarea învățămîntului matematic în ciclul primar*, E.D.P., București, 1974, p. 119—124.

Contactul copilului cu acțiunea care duce la formarea reprezentărilor legate de împărțire este mai dificil întrucît există diferențieri de judecată între împărțirea în părți egale și prin cuprindere. Deși numărul prin care se exprimă cîtul este același, în cazul împărțirii în părți egale este simbolul unei submulțimi provenită din divizarea deîmpărțitului, iar în cazul împărțirii prin cuprindere arată rezultatul unei măsuri. Folosind aceeași cutie cu cuburi, despre care am pomenit, elevii au putut efectua operația de împărțire în părți egale prin distribuirea a cîte un obiect. Tabla înmulțirii trebuie să constituie suportul operației de împărțire în scris. Or, în scris, indiferent de judecată, operația se face ca împărțire prin cuprindere. Ca operație inversă a înmulțirii, împărțirea apare ca operație de scădere a aceluiași termen. De exemplu din 56, grupul 7 se ia succesiv de 8 ori. Aranjînd un dreptunghi format din 56 cuburi cu lungimea de 8 cuburi și lățimea de 7 cuburi, elevii văd imediat că grupul 7 se poate lua de 8 ori sau, invers, grupul 8 se poate lua de 7 ori. După cîteva operații de „luare repetată" elevii sesizează raportul dintre parte și întreg, baza împărțirii în scris. Elevii care întîmpină greutăți în însușirea tablei împărțirii, cu repercusiuni în efectuarea operației în scris, nu sesizează raportul pomenit, n-au interiorizat operația de scădere repetată. De aici necesitatea de a se opera mai mult cu material pînă cînd acțiunea se transformă în schemă operatorie. Afirmăm din nou că nu repetarea, în plan simbolic, evită rămînerea în urmă, ci repetarea operațiilor din faza perceptivă. Orice învățător a putut observa că diferențele în ceea ce privește rapiditatea și exactitatea au loc în această perioadă.

Ideea exprimată s-ar putea exemplifica în activitatea de dobîndire a cunoștințelor gramaticale. Se știe că în ciclul preșcolar, clasa I-a exprimarea redă situații concrete, în care copilul își reprezintă faptul, acțiunea. Învățarea cititului lărgește mult baza de reprezentări și exprimarea devine mai liberă, mai bogată și mai nuanțată. Dar apar și greșeli care reflectă confuzii în actul perceptiv. Cînd copilul confundă acțiunea cu însușirea unui obiect nu sesizează dacă cuvîntul semnifică unul sau mai multe obiecte, nu-și dă seama că face dezacorduri între subiect și predicat, nu recunoaște legătura de subordonare a cuvintelor într-o propoziție ; deficiențele aparțin fazei perceptive. Considerăm că greutățile pomenite își au cauza, în bună parte, în faptul că elevii sînt puși, fără pregătirea necesară, în situația de a percepe și însuși reguli și definiții foarte abstracte. Nici un practician n-ar preda noțiunea de substantiv sau verb fără analiza unor exemple. Se pune problema : pentru capacitatea de percepere a unor copii este suficientă această acțiune ? Sigur că nu. El va gîndi greu cu lucruri despre care nu posedă o experiență cît de cît consolidată.[14] Soluția care se impune este de a pune pe copil în contact cu elementele regulilor și definițiilor cu mult înainte de a fi însușite. Cu alte cuvinte să prelungim perioada de experiență proprie, un fel de „bază de orientare a acțiunii".[15] De pildă, înainte de a cunoaște clasificarea substantivelor în comune și proprii, elevii observă că unele se scriu cu literă mică și altele cu literă mare ; înainte de a cunoaște genul substantivelor fac exerciții de numărătoare a lor, recunosc timpul cînd se petrece acțiunea și cine o săvîrșește. Exemple s-ar putea da multe. Evidențiem ideea că prelungirea fazei perceptive contribuie la evitarea rămînerii în urmă la învățătură, activitatea didactică avînd un pronunțat caracter prospectiv. Această concepție a procesului de dobîndire a cunoștințelor va trebui să aducă modificări în organizarea planificării și desfășurării lecțiilor.

Lichidarea eșecului școlar în ciclul primar reprezintă o sarcină de mare răspundere care implică un proces neîntrerupt de căutări. Rîndurile de față se înscriu în acest efort.

---

[14] Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Ed. Științifică, București, 1970, p. 62.

[15] P. I. Galperin, sub redacție, *op. cit.*, p. 108.

PREDAREA ISTORIEI LA CLASA A IV-a CU AJUTORUL TESTELOR

Prof. IULIU VARGA
— Aiud —

Pornim de la considerentul că expunerea nu rezolvă o cerinţă importantă a învăţământului: activizarea elevilor. În această situaţie, elevul urmăreşte, ia la cunoştinţă, ceea ce nu duce în prea mare măsură la dezvoltarea gîndirii, acumularea cunoştinţelor se face în mod pasiv.

Se impune, deci, căutarea unor forme noi de organizare a activităţii, introducerea unor procedee noi în procesul de însuşire a cunoştinţelor. Un astfel de procedeu este folosirea combinată a manualului, a testelor şi a expunerii. În felul acesta se poate însuşi întregul conţinut al unei lecţii sau numai o unitate didactică. Activizarea elevilor în acest caz este aproape maximă; însuşirea cunoştinţelor este rezultatul muncii individuale a elevului şi nu al prelegerii învăţătorului, el dirijează munca elevului în mod indirect, prin întrebările formulate în test. Prin aceste întrebări sau prin mai multe situaţii problemă care i se pun, el o creează. Rezolvarea acestora se face după studierea unităţii didactice respective din manual, în unele cazuri însă trebuie mobilizate, folosite sau reactualizate şi unele cunoştinţe mai vechi. Deci, nu este vorba de simpla extragere a ideilor principale din manual, ceea ce înseamnă o activizare în plus a elevului. Întrebările trebuie să vizeze şi ilustraţiile, hărţile etc. din manual.

În aceste condiţii manualul serveşte la adunarea materialului faptic care îl ajută pe elev să rezolve problemele din test şi important este că face totul — aparent — singur. Această formă de activitate are rezultate educative deosebite: munca independentă capătă o pondere mare în procesul de însuşire a cunoştinţelor şi copiii mai slabi simt că au obţinut un succes; se dezvoltă aptitudinile elevilor legate de folosirea manualelor, a cărţilor. Manualele, diferitele texte tipărite vor fi şi în viitor principalul izvor al cunoaşterii pentru individ, pentru care şcoala trebuie să realizeze legături pozitive între elevi şi cărţi.

Cunoscînd aceste avantaje, am îndrumat pe elevii noştri, viitori învăţători, ca la lecţiile lor de probă să folosească teste, combinînd munca colectivă cu cea individuală. Trebuie să precizăm că în clasa a IV-a nu putem organiza o astfel de lecţie, care să cuprindă o oră — 50 de minute. În literatura de specialitate — dacă se pot numi astfel acele articole —, de altfel foarte puţine la număr, care au apărut ici-colo, atingînd şi această problemă, autorii sînt de părere că în 20—25 minute se pot rezolva 1—8 probleme. Constatările noastre corespund cu cele de mai sus, pentru care credem că o astfel de cerinţă trebuie respectată.

La lecţia „Răscoala de la Bobîlna", în primele minute ale lecţiei, învăţătorul a prezentat cauzele răscoalei, din care a rezultat şi categoriile sociale participante la răscoală. S-a făcut o descriere sumară a taberei, ca în finalul acestei introduceri să se abordeze sumar şi ţelul urmărit de răsculaţi. În continuare s-a trecut la munca independentă pe baza următorului test: 1) Citeşte partea intitulată „Lupta dintre ţărani şi nobili" după care prezintă pe scurt modul de luptă al ţăranilor; 2) Precizează locul unde s-a semnat înţelegerea dintre ţărani şi nobili; 3) Ce dovedeşte această înţelegere legată de relaţiile noi dintre ţărani şi nobili?; 4) Ce a cauzat reaprinderea flăcărilor răscoalei?; 5) Cu ajutorul cui au reuşit răsculaţii să ocupe Clujul?

Problemele legate de cauzele înfrîngerii şi însemnătatea răscoalei s-au clarificat verbal de către învăţător, integrînd în această prezentare analiza şi părerile, cunoştinţele elevilor.

Fixarea în aceste condiții se poate face oral, pe baza întrebărilor formulate de învățător, care-i permit să constate dacă elevii au reușit să-și însușească cunoștințele necesare; se pot aduce corectările sau completările necesare. Este de dorit să se prezinte un diafilm, care contribuie mult la însușirea unor cunoștințe durabile și temeinice.

În alte cazuri, punem cîțiva elevi să citească răspunsurile date, ceilalți aducînd corectările și completările necesare. Important este ca, de fiecare dată, să facem aprecierea răspunsurilor date de elevi.

Tema „Eliberarea României de sub dominația fascistă" se introduce prin recapitularea cunoștințelor referitoare la „Poporul român se împotrivește războiului" din lecția precedentă. În discuțiile care se poartă, se arată că în fruntea tuturor acțiunilor au stat comuniștii, conduși de P.C.R. și că au urmărit eliberarea României de sub dominația fascistă. În continuare se trece la munca independentă pe baza următorului test: 1) Ce a cauzat României războiul dus împotriva Uniunii Sovietice?; 2) Citește atent partea intitulată „Partidul Comunist în fruntea luptei pentru libertate" după care arată cum a organizat partidul comunist lupta pentru eliberarea țării; 3) Cum s-a desfășurat eliberarea țării?; 4) Citește din Programul P.C.R.... primul alineat de pe pagina 47 și arată împotriva cui a luptat poporul român după 23 August; 5) Care este însemnătatea zilei de 23 August?.

Pentru fixare se discută răspunsurile elevilor, pe loc se fac corectările, completările necesare. În final se prezintă diafilmul.

Rezultatele folosirii testelor în procesul de însușire a cunoștințelor dovedesc eficacitatea muncii. Pe lîngă avantajele amintite, menționăm și faptul că lipsurile, golurile în cunoștințele unor elevi se pot depista și se pot lua măsurile cuvenite. Pe lîngă aceasta, elevii constată că învățătorul nu este singurul izvor de informație, cunoștințele se pot însuși și din manual, din cărți, „fără învățător", ceea ce întărește încrederea în ei înșiși, în manual, apropiindu-i de carte, făcîndu-i să devină mai independenți. Credem că toate acestea dovedesc limpede că i-am ajutat mult în pregătirea lor pentru viață, pentru muncă.

Modernizarea vizează și problema verificării și aprecierii elevilor. Se știe că verificarea „veche" a favorizat în mod unilateral mai mult memorarea cunoștințelor și chiar pentru aceasta stimula memorizarea mecanică. Verificarea modernă vizează nu numai puterea de memorare, ci, în primul rînd, valoarea funcțională a cunoștințelor, adică, capacitatea de aplicare. Așa stînd lucrurile, este normal că sporesc, trebuie să sporească verificările în scris. Aceasta și pentru faptul că verificările orale, aprecierea lor este caracterizată de subiectivism.

Un calificativ primit după un răspuns oral nu are o valoare prea mare, el nu reflectă în mod obiectiv cunoștințele elevului nici în cazul notelor bune, nici în cazul notelor slabe. Elevul poate fi „victima unui calcul greșit" sau „ghicește" că va răspunde. Pe lîngă aceasta, un astfel de răspuns nu este suficient de „copt". Mă gîndesc că un proces istoric se poate înțelege numai după ce se cunosc toate elementele componente ale lui. Deci, aceste calificative, note, nu pot avea o valoare întreagă. Din cele spuse rezultă că trebuie să efectuăm verificări și aprecieri după terminarea unor teme sau capitole. Astfel de verificări și aprecieri se pot face cu ajutorul testelor, deci în scris. Este limpede că o astfel de notă, sau note, reflectă mult mai obiectiv cantitatea și calitatea cunoștințelor elevilor, decît 2—3 note orale.

Am spus cantitatea și calitatea, deoarece testele trebuie să conțină întrebări care să solicite și gîndirea elevilor, iar altele puterea de memorare. Din literatura de specialitate am putut cunoaște mai multe tipuri de teste. Ele, totuși, se pot grupa în două categorii:

a. Teste obiective, adică teste în care după întrebare sînt înșirate mai multe răspunsuri, dintre care unul este bun. Legat de aceste teste se ridică o problemă și anume că elevul poate nimeri răspunsul bun, fără ca să posede cunoștințele necesare. În al doilea rînd, astfel de teste se pot întocmi foarte greu la istorie, deoarece răspunsurile trebuie să fie apropiate, asemănătoare. Aceste teste sînt mai obiective, deoarece acceptăm ca răspuns bun numai cel dat de noi;

b. Teste eseuri, în care există subiectivism în rezolvarea problemei. Fiecare elev rezolvă problema cum crede că e mai bine.

Deoarece ambele categorii prezintă avantaje și dezavantaje este bine să le folosim combinate.

Tema „Anul revoluționar 1848 în Țările Române" se poate verifica pe baza următorului test: 1) Ce înțelegeți prin revoluție? (4 puncte); 2) Ce schimbări au avut loc în anii premergători revoluției în România? (4 puncte); 3) Ce a îngreunat dezvoltarea liberă a țării? (4 puncte); 4) Motivați cauzele nemulțumirii burgheziei (6 puncte); 5) Arătați obiectivele revoluției (6 puncte); 6) De care dintre revoluții sînt legate următoarele date? (3 puncte) — aprilie 1848, 9 iunie 1848, 3 mai 1848; 7) Subliniați orașul în care a izbucnit revoluția în una din Țările Române (1 punct): Turnu Măgurele, București, Sighișoara, Islaz, Blaj, Abrud, Iași, Giurgiu; 8) Menționați 2—3 conducători ai revoluției din Moldova, Țara Românească și Transilvania (6 puncte): 9) Cine a încercat împăcarea revoluționarilor români și maghiari? — Gabor Aron, Simion Bărnuțiu, Nicolae Bălcescu (1 punct); 10) Ce urmări a avut revoluția din 1848? (6 puncte).

Un astfel de test se poate rezolva în 20—25 de minute. Se pot întocmi teste a căror rezolvare să necesite o oră. Credem totuși că pentru copiii din clasa a IV-a prima variantă e mult mai potrivită. Aceasta pentru că nu îi solicită peste puterile lor, iar pe de altă parte pentru că sînt deosebit de utile pentru activitatea independentă în cazul activității simultane, cu două sau mai multe clase.

Problemele legate de începuturile mișcării muncitorești și dezvoltarea ei pînă la crearea P.C.R. — inclusiv — se pot verifica pe baza următorului test: Muncitorii încep să-și apere drepturile.

1) Cum trăiau muncitorii la sfîrșitul secolului al XIX-lea? (4 puncte); 2) Cum s-au organizat muncitorii în lupta lor pentru drepturi? (2 puncte); 3) Ce înțelegeți prin grevă? (4 puncte); 4) Completează evenimentul după următoarele date: — 1890, 1893, 8 mai 1921 (3 puncte); 5) Ce se înțelege prin creșterea luptei revoluționare? (6 puncte); 6) Povestiți pe scurt greva din 13 decembrie 1918 (4 puncte); 7) Ce învățăminte au tras muncitorii din greva din 1920? (2 puncte); 8) Cum s-a înființat Partidul Comunist Român? (6 puncte); 9) Ce însemnătate are crearea P.C.R. (4 puncte).

Aprecierea rezolvării problemelor diferă puțin de sistemul mai vechi. După fiecare problemă (întrebare) am indicat punctajul, numărul și „greutatea" elementelor de cunoștințe, ce trebuie să existe în răspunsuri. În cazul răspunsurilor incomplete se acordă punctul cuvenit pe elementele de cunoștințe din răspuns. Menționăm că dificultatea acestor elemente de cunoștințe diferă, deci sînt cazuri cînd două elemente de cunoștințe nu primesc aceleași puncte.

Ce facem cu totalul punctelor obținute de elevi? Trebuie să le transformăm în note. A trebuit să experimentăm o cheie pentru stabilirea notei. În literatura de specialitate externă și mai puțin internă am găsit cîteva propuneri, acceptate în mai multe țări. Am efectuat unele modificări atît în sistemul meu, cît și în cel găsit în literatura consultată, încercînd să asigur caracterul mobilizator al sistemului și deci să-i încurajez pe copii pentru a munci în continuu. Inițial am lucrat cu o cheie numită „lineară", adică dintr-o realizare de 100%, fiecare 10% primea o notă egală cu 1 (unu). Am constatat că dispersia notelor nu era optimală, erau prea multe note de 4—5. Pentru aceasta am adus modificări în special la mijlocul scării. (Considerăm că aceasta poate fi un rezultat firesc al muncii diferențiate, deci trebuie să existe și o apreciere diferențiată).

În prezent folosesc următoarea cheie pentru transformarea punctelor în note:

— pentru o realizare de	0— 7%	nota 1
— „ „	8—15%	„ 2
— „ „	16—23%	„ 3
— „ „	24—30%	„ 4
— „ „	31—40%	„ 5

—	„	„	41—53%	„	6
—	„	„	54—66%	„	7
—	„	„	67—79%	„	8
—	„	„	80—92%	„	9
—	„	„	93—100%	„	10

În exemplul dat de noi se pot obține 41, respectiv 35 de puncte, care reprezintă o realizare de 100%. Luînd în considerare acest lucru se calculează în procente rezultatele fiecărui elev și se încadrează în cheia de mai sus. Între granița superioară a unei note și cea inferioară a notei care urmează este o zonă „neutră", un intervalum, care nu aparține de nici una din note. În aceste cazuri este bine să acordăm nota mai mare.

Aceste teste sînt utile în primul rînd pentru că aprecierea (notarea) este mult mai obiectivă. Nota este deosebit de valoroasă deoarece reflectă cunoștințele elevului dintr-o temă, capitol. Se pot constata golurile, lipsurile la toți elevii clasei. Asigurăm un număr mare de note. Îi obligăm pe elevi la o muncă continuă, deoarece știu că vor fi verificați din capitolul respectiv și orice calcul este inutil.

Merită deci să folosim în munca noastră aceste teste. Subliniem acest lucru cu toate că întocmirea, multiplicarea și aprecierea lor cere un efort în plus.

DESPRE UN MIC DICȚIONAR MATEMATIC

„Secolul XIX poate fi numit secolul dicționarelor" — se spune în prefața uneia din multiplele ediții ale dicționarului Larousse". Și, în toată această perioadă, destul de îndelungată, editarea dicționarelor matematice a fost puternic vitregită. Elev fiind și apoi profesor, am simțit deseori nevoia dicționarelor ; a dicționarelor în general și a celor de matematică în special. De atunci am tot căutat prin librării dicționare de matematică, dar degeaba. Am întîlnit, în schimb, fel de fel de alte dicționare : bilingve, poliligve, enciclopedice, de neologisme, de rime, de sinonime, de terminologie literară, diplomatice, tehnice, medicale, geografice, agricole, de cuvinte, expresii și citate celebre etc. Numai dicționare matematice nu am găsit. A trebuit să aștept numărul 10/1969 al „Gazetei matematice, Seria A", pentru ca, datorită redactorului D. Radu, să găsesc „un dicționar de definiții ale unor termeni matematici frecvent întîlniți și care au mai multe semnificații"

În sfîrșit, datorită profesorului V. Bobancu, am găsit, în anul 1974, *Dicționar de matematici generale* — „primul de acest fel în literatura noastră matematică", așa cum se arată și în prefața acestuia.

Vă puteți întreba, desigur, ce vreau să spun cu toate acestea. După părerea mea, sînt numeroase motive ce impun apariția cu necesitate în literatura noastră matematică a unui *Mic dicționar matematic* de tipul dicționarelor de buzunar. Dintre acestea amintesc cîteva. Un prim motiv ar fi lipsa unor termeni matematici din diferite dicționare. De exemplu, termenii : biraport, diferența a două mulțimi, pătrat, lipsesc din *Micul dicționar enciclopedic* (Editura enciclopedică română, București, 1972). Un alt motiv este știrbirea caracterului științific al unor termeni matematici. De exemplu, despre unghiurile adiacente în micul dicționar enciclopedic se spune că sînt „unghiuri situate în același plan, care au același vîrf și o latură comună". Aceasta este inexact, întrucît este necesar să se adauge că „celelalte două laturi sînt situate de o parte și de alta a laturii comune". Mai supărător este, cred, faptul că această greșeală este accentuată și de desenul corespunzător de la p. 11.

Un alt motiv care mă determină să insist asupra apariției unui asemenea dicționar este și faptul că sînt convins că ar contribui din plin la asigurarea însușirii corecte a unor noțiuni noi introduse în programa școlară de matematică cît și a celor existente. În acest sens, nu pot fi de acord nici cu *Dicționarul de matematici generale*, care pentru dreptunghi, la p. 88, dă definiția : „patrulater cu toate unghiurile drepte", definiție care, ținînd seama de programa școlară, aș fi preferat să sune astfel : „paralelogram cu un unghi drept".

Dicționarul de matematică trebuie să fie un auxiliar prețios și pentru elevii care abordează probleme ce depășesc nivelul programei. El trebuie să fie prezent în toate bibliotecile și în cabinetele de matematică.

Prof. DUMITRU APOSTOLACHE

PUNCTE DE VEDERE

REPERE PENTRU UN TRATAT DE PEDAGOGIE

O. ŞAFRAN, M. GIURGEA,
I. CERGHIT, D. POTOLEA

Pedagogia — ştiinţă fundamentală a educaţiei — este supusă în zilele noastre unui amplu proces de restructurare şi îmbogăţire, determinat de factori care stau în esenţă la baza aceluiaşi proces în toate ştiinţele.

Accelerarea continuă a ritmului dezvoltării sociale, cu toate implicaţiile bine cunoscute, pune în faţa educaţiei sarcini mai complexe care se impun, în primul rînd, a fi identificate de pe poziţii ştiinţifice. Cercetării pedagogice îi revine, de asemenea, obligaţia de a dezvălui legitatea care guvernează aducerea la îndeplinire cu eficienţă a acestor sarcini pentru ca dezvoltarea omului să fie lăsată cît mai puţin pe seama spontaneităţii.

Două, credem noi, sînt aspectele principale ale efervescenţei pe care o trăieşte astăzi pedagogia ; a) creşterea şi diversificarea considerabilă a informaţiilor privitoare la educaţie şi b) preocuparea de a accentua caracterul ştiinţific al demersurilor întreprinse în vederea dobîndirii acestor informaţii. Este, în acest sens, semnificativ faptul că spre deosebire de trecut cînd sursa principală care a alimentat îmbogăţirea portofoliului pedagogic au fost speculaţiile de ordin teoretic, chiar în domeniul tehnicilor educative, azi atenţia este orientată în principal către cercetări cu caracter concret şi experimental.

Pedagogia românească înscriindu-şi eforturile pe aceleaşi coordonate are de răspuns, în primul rînd, problemelor specifice pe care le ridică educaţia pusă în slujba dezvoltării multilaterale a societăţii socialiste din ţara noastră. Documentele Congresului al XI-lea al P.C.R., Expunerea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste reliefează concludent legătura strînsă între perfecţionarea muncii educative orientate spre formarea omului nou cu o conştiinţă socialistă revoluţionară şi de o înaltă competenţă profesională şi progresul multilateral al societăţii noastre. De aici, importanţa deosebită pe care o prezintă sarcina pusă implicit în faţa pedagogiei româneşti de a reconsidera problematica educaţiei comuniste, teoretic şi practic, din perspectiva cerinţelor specifice pe care le pune etapa actuală a dezvoltării societăţii noastre.

Sînt asigurate condiţiile necesare şi suficiente, de ordin pedagogic, pentru elaborarea unui tratat autohton de pedagogie ? Desigur că se poate răspunde afirmativ la această întrebare luîndu-se în consideraţie experienţa bogată acumulată de pedagogia românească. Mai mult decît atît, apare evident faptul că elaborarea unui tratat ar umple un gol de mult resimţit, tocmai în condiţiile în care există o mare diversitate de orientări şi teorii în pedagogie a căror influenţe s-au resimţit, cum era şi firesc, şi în cercetarea pedagogică românească.

Tratatului i-ar reveni, aşadar, sarcina primară de a face un efort de sinteză pentru ca, de pe poziţia critică şi constructivă să ofere o imagine privitoare la actualul stadiu de dezvoltare al teoriei pedagogice şi la modalităţile în care aceasta poate îndruma eficient practica educativă. O asemenea sinteză ar avea, pe lîngă valoarea ei operaţională, dată de faptul că ar putea constitui un ghid ferm în orientarea actului educativ din ţara noastră, şi una social-morală. Ne referim la

semnificația patriotică a unei asemenea acțiuni care ar aduce la lumină cele mai valoroase cercetări românești în domeniul pedagogiei și care ar urma să constituie pentru generațiile următoare trepte ale afirmării necontenite a pedagogiei românești. Semnificația patriotică ale unui asemenea demers este puternic potențată și de faptul că tratatul ar putea introduce cuceririle românești în circuitul celor mai importante achiziții ale pedagogiei mondiale.

Este o sarcină grea și de mare răspundere pentru a cărei îndeplinire se impune în primul rînd elucidarea principiilor care să călăuzească elaborarea unui asemenea tratat. Desigur că stabilirea acestor principii urmează să fie rostul unui efort la care să se angajeze un număr mare de specialiști și să fie rezultatul unor confruntări de opinii autorizate și responsabile. În ceea ce ne privește, ne înscriem la cuvînt cu următoarele propuneri referitoare la natura principiilor amintite mai sus :

1. Abordarea principalelor orientări existente în pedagogie se va face de pe o poziție de maximă receptivitate și, totodată, ferm orientată de ideologia marxist-leninistă, de politica culturală și școlară a partidului nostru în așa fel încît tratatul să constituie o angajare în lupta contemporană de idei și valorificarea a tot ceea ce poate contribui la dezvoltarea pedagogiei românești.

O atenție specială urmează să fie acordată valorificării tradițiilor progresiste ale școlii și pedagogiei românești.

2. Finalitatea tratatului va trebui să aibă trei dimensiuni — teoretică, metodologică și aplicativă — în următorul înțeles : teoretică — analiza limbajului pedagogic, concepte fundamentale, studiul nivelului de maturizare teoretică a pedagogiei, validarea rezultatelor cercetărilor actuale ; metodologică — identificarea tendințelor dominante în metodologia cercetărilor pedagogice, descrierea și evaluarea unor tehnici moderne de investigație ; aplicativă — consacrarea unor principii, norme, tehnici, structuri organizatorice care să servească conceperii, conducerii și controlului procesului educativ.

3. Tratarea problemelor care vor constitui conținutul tratatului se va face dintr-o viziune care să fie nu numai constatativ-explicativă, ci și prospectivă ; totodată de natură să exprime opțiuni argumentate în domeniul în care există încă puncte de vedere divergente.

4. Tratatul nu va urmări atît inventarierea teoriilor și cercetărilor existente, cît selecția lor critică, de natură să ofere posibilitatea de a se ajunge la o imagine multilaterală a educației (esență, funcții, educabilitate, ideal, laturi, sarcini etc.). Se va urmări, așadar, elaborarea unei monografii a realității sociale pe care o constituie educația.

5. S-ar impune o dublă perspectivă teoretică și metodologică în abordarea temelor constitutive ale tratatului. Cele mai importante și mai ales cele cu o mai mare valoare aplicativă vor fi, nu numai prezentate ca atare, ci și însoțite de descrierea și explicarea metodologiei de investigație corespunzătoare. În felul acesta, tratatul va contribui, pe de o parte, la clarificarea teoretică a diferitelor aspecte ale fenomenului educativ, iar pe de altă parte, la promovarea cercetării pedagogice, îndeplinind funcția de ghid metodologic.

6. Exigențele impuse de o viziune monografică privitoare la educație conduc către ideea unei tratări interdisciplinare a fiecărei teme.

De aici rezultă că spre deosebire de alte tratate, criteriul de sistematizare al informațiilor nu-l va constitui specificul disciplinelor care abordează un aspect sau altul al educației (psihologia educației, sociologia educației, pedagogia socială etc.), ci natura temei (educația intelectuală, educația morală, integrarea socială, activizare etc.).

În felul acesta, tratatul ar îndeplini o importantă funcție și anume aceea de cuprindere într-un sistem a rezultatelor unor cercetări specializate. Prin aceasta, tratatul s-ar ralia la spiritul științei contemporane, la o trăsătură esențială a revoluției științifice și tehnice — efortul de sinteză, de integrare teoretico-metodologică a științelor. O asemenea orientare a tratatului este de altfel un răspuns al cercetării pedagogice românești la sarcinile superioare care îi revin în cincinalul revoluției științifice și tehnice.

În ceea ce privește structura lucrării, ea poate fi determinată prin căi multiple. Așa, de pildă, s-ar putea folosi unul din următoarele criterii : *antologic* —

natura educației din perspectivă biologică, psihologică, sociologică, axiologică etc.; *metodologic* — perspectivele de abordare a fenomenului educativ în munca de cercetare — filozofia educației, pedagogie experimentală, pedagogie acțională etc.; *dimensiunile identității pedagogiei ca știință* — explicativă, axiologică, normativ-tehnică etc.; *direcțiile de acțiune ale educației* — dezvoltarea intelectuală, morală, estetică, tehnologică etc.; *particularitățile obiectului educației în funcție de instituțiile în care se realizează educația* (pedagogie preșcolară, pedagogie școlară, pedagogia familiei, pedagogia militară etc.).

Fiecare dintre aceste criterii prezintă avantajul că îngăduie o viziune mai analitică și, implicit, mai profundă, în tratarea problemelor educației și ale pedagogiei, dar și dezavantajul care rezultă din poziția dominant analitică, fragmentarea excesivă a realității în detrimentul viziunii integratoare. În ceea ce ne privește, optăm pentru o viziune integratoare care conduce la următorul criteriu: tratarea multilaterală în cadrul unor acțiuni distincte a fiecăruia din cele trei probleme pe care trebuia să le soluționeze un tratat de pedagogie: știința despre educație; natura și funcțiile educației; educația în acțiune. De aici rezultă și următoarea structură: Partea I — *Pedagogia — știință fundamentală a educației;* Partea a II-a — *Natura și dimensiunide educației;* Partea a III-a *Educația instituționalizată.*

I. PEDAGOGIA — ȘTIINȚA FUNDAMENTALĂ A EDUCAȚIEI

— Domeniul pedagogiei: perspectiva din care abordează pedagogia fenomenul educativ (delimitări de alte științe care studiază problematica educativă, raporturi de colaborare cu acestea, caracterul integrator al pedagogiei); izvoare; metode; sistem național.

— Natura teoretică a pedagogiei (știință a realului, idealului și factualului); pedagogia și determinismul în educație.

— Locul pedagogiei în sistemul științelor. (Sistemul științelor educației și sistemul științelor pedagogice).

— Bazele metodologice ale pedagogiei.

— Materialismul dialectic și istoric — fundamentul metodologic al cercetării pedagogice.

— Politica P.C.R. — baza ideologică a teoriei și practicii pedagogice.

— Analiza critică a metodologiilor idealiste, generatoare a unor orientări pedagogice occidentale (pedagogia neotomistă, pedagogia existențialistă, pedagogia personalistă etc.)

— Particularități ale cercetării pedagogice: caracterul interdisciplinar, cercetare fundamentală și aplicativă, cercetare operațională și prospectivă.

— Aspecte și tendințe metodologice în scientifizarea teoriei pedagogice: accentuarea cercetării experimentale, rolului modelelor, încercării de formalizare.

— Probleme actuale privind metodele și tehnicile de cercetare în pedagogie.

— Principalele orientări teoretice în pedagogia contemporană și poziția pedagogiei marxiste față de ele.

II. NATURA ȘI DIMENSIUNILE EDUCAȚIEI

— Natura educației; concepția marxistă privind esența educației; analiza unor teorii neștiințifice (biologizante, psihologizante, sociologizante etc.). Educație și politică; caracterul național al educației.

— Educație — societate — individ.

— Problematica finalităților educative: educație — cultură (cultura generală/profesională); informativ și formativ; concepte ale finalităților educative: ideal, scop, obiective.

— Problematica procesualității dezvoltării umane: educabilitate, dezvoltare, maturizare etc.

— Problematica relației pedagogice:

— Coordonate ale statutului profesorului; determinanți ai comportamentului profesorului, rolul factorilor de personalitate etc.;

— Coordonate ale statutului elevului : dimensiuni biopsihosociale, elevul — obiect şi subiect al educaţiei ;

— Tipuri de relaţii pedagogice ; educaţia — situaţie relaţională, critica teoriilor neştiinţifice privind natura relaţională a educaţiei : relaţii de comunicare, relaţii de conducere, relaţii preferenţiale.

— Esenţa bilateralităţii actului pedagogic : predare-învăţare ; analiza celor două fenomene şi a interacţiunii lor.

— Coordonatele organizatorice şi instrumentale ale esenţei actului pedagogic (educaţia — influenţă cu caracter finalist, sistematic şi organizat) ; natura specifică a formelor de organizare şi tehnicilor educaţiei.

III. EDUCAŢIA INSTITUŢIONALIZATĂ

A. Socializarea şi educaţia ; aspectele specifice ale socializării prin educaţie.

B. Şcoala — principala instituţie de educaţie.

— Istoric ; funcţiile contemporane ale şcolii ; şcoala şi progresul social (planificarea învăţământului, randamentul învăţământului) ; critica teoriilor care contestă sau minimalizează rolul conducător al şcolii în formarea personalităţii.

— Sistemul de învăţământ — subsistem social : orientări şi tendinţe referitoare la structura şi dinamica evoluţiei sistemelor de învăţământ contemporan ; sistemul de învăţământ din R.S.R : principii, structură etc. Programul P.C.R. privind dezvoltarea şi perfecţionarea învăţământului din R.S.R.

— Şcoala şi educaţia comunistă.

— Coordonatele procesului de învăţământ din şcoala socialistă (aspecte epistemologice, logice, psihologice şi sociologice).

— Laturile educaţiei comuniste :

— Educaţia intelectuală — obiective, conţinut, principii, metode, forme de organizare, tehnici de evaluare.

— Educaţia tehnologică — „ —

— Educaţie moral-cetăţenească — „ —

— Educaţie estetică — „ —

— Educaţie fizică

— Şcoala şi orientarea şcolară şi profesională.

— Conducerea ştiinţifică a şcolii şi procesului de învăţământ.

C. Alte instituţii specializate în educaţie

— Analiza trăsăturilor specifice ale educaţiei realizate în instituţiile extraşcolare în raport cu cea realizată de şcoală.

— Analiza structurii şi funcţiilor următoarelor instituţii :

— Organizaţiei de copii şi tineret

— Universităţile populare

— Casele de cultură, cluburi şi cămine culturale

— Mass-media.

D. Probleme ale instituţionalizării educaţiei în familie

* * *

Punctul de vedere de mai sus, privitor la conţinutul şi structura unui tratat de pedagogie este, evident, numai unul din cele posibile. Aducerea lui în faţa opiniei pedagogice din ţara noastră şi confruntarea acestui punct de vedere cu altele constituie premise ale îndeplinirii uneia din cele mai importante sarcini legate de elaborarea tratatului şi anume, configurarea unei concepţii limpezi referitoare la natura şi funcţiile lui. Considerăm că acestei sarcini trebuie să i se acorde o deosebită importanţă, chiar dacă ar cere mult timp şi multe eforturi. Odată cristalizată o concepţie care va întruni cele mai multe sufragii, elaborarea propriu-zisă a tratatului ar putea, numai în aceste condiţii, să polarizeze forţele pedagogice din ţara noastră.

ȘCOALA DIN GOLEȘTI

GHEORGHE PÂRNUȚĂ
NICOLAE ANDREI

În anul acesta, la 1 Mai, s-a împlinit un veac și jumătate de cînd patriotul și luminatul boier Dinicu Golescu a întemeiat în satul Goleşti din fostul județ Muscel o școală „slobodă, obștească, fără nici o plată" pentru copiii „de orice treaptă", în limba poporului.

În clădirea în care a funcționat această școală astăzi este muzeu. Din exponatele lui desprindem imaginea vie a ceea ce a dorit să facă cărturarul patriot pentru cultura poporului, concepția sa democratică, străbătută de ideile iluminismului, caldul patriotism de care el a fost animat, rolul acestei școli la începutul veacului al XIX-lea.

Întemeiată — așa cum arăta Aaron Florian, dascălul ei — din „iubirea de patrie" și dorința cea necurmată a ctitorului ei de a vedea „fericirea nației românești", școala din Goleşti ocupă un loc important în istoria învățămîntului din țara noastră. Ea apare la 8 ani după deschiderea școlii lui Gheorghe Lazăr de la București și în același an cu Școala Centrală din Craiova

Interesat să dea fiilor săi învățătura de carte la școlile mai înalte ale vremii, Dinicu Golescu întreprinse o călătorie în Apus. Revenit din această călătorie, unde văzuse o mulțime de instituții de învățămînt prin care „se deștepta norodul", el și-a dat și mai mult seama de necesitatea luminării norodului, de binefacerile învățăturii de carte. În *Insemnare a călătoriei mele*, Dinicu Golescu este pentru înființarea a „felurimi de școli", în „toate județele" și în „limba poporului"[1]. În acest scop, la înapoierea din călătoria în Europa, el s-a hotărît să redeschidă școala din Goleşti, dîndu-i o nouă organizare și orientare. După cum însuși recunoaște în *Înștiințarea* din 1826, la organizarea acestei școli el a fost îndemnat și de Eufrosin Poteca, care i-a fost „amic .ntim și tovarăș de luptă"[2]. Iată ce spune el în acest sens: „... cum și nu puțină deșteptare și îndemînare la aceasta mi-au dat cuvintele cele povățuitoare, scrise și în vileag cuvîntate, ale ieromonahului chir Eufrosin Poteca, profesorul filozofiei în școlile naționale din Țara Românească în București... Așadar rîvna acestui om ce au arătat-o și povățuirile lui, cum și călătoria mea dobîndită, mi-au îndestulat judecata..."[3].

În acest sat, pe moșia Goleștilor, fusese școală și înainte de 1826. Primul ei ctitor și chiar dascăl fusese tatăl lui Dinicu, marele ban Radu Golescu. Informația aceasta o aflăm în *Înștiințarea* din 1826. Aici Dinicu Golescu ține să precizeze că „În viață fiind, răposatul întru fericire banul Radu Nicolaevici Golescu, părintele meu, *s-au așezat dascăl la moșia Goleşti*"[4] (sublinierea noastră). Tot de la el cunoaștem atît locul unde a funcționat școala, cît și felul ei. Astfel, școala — ctitorie a tatălui său — fusese instalată „în odăile ce sînt înaintea bisericii", iar învățăturile se dădeau „în limba română", pentru „copiii satului". Era deci o școală de felul celor cunoscute și în alte sate, organizate pentru învățătura „de pomană", în limba română, a copiilor din satul respectiv. Astfel de școli funcționaseră în același județ, la Băilești, la Micești, la Nămăiești etc. Ultima fusese întemeiată la 1797 cu sprijinul lui Radu Golescu, pe atunci vornic al obștirilor[5].

Școala organizată de Radu Golescu a luat ființă în anul 1814, la un an după ce marele ban prezidase primul divan al Țării Românești. După moartea lui Radu Golescu (1818), școala a continuat să funcționeze sub conducerea fiului — Dinicu — pînă în anul 1821. „Această școală, scrie Dinicu Golescu, s-au urmat și după ce au venit această moșie în moștenirea mea, *pînă în vremea cunoscutelor întîmplate răzvrătiri*" (s.n.).

Nu cunoaștem dacă școala și-a reluat activitatea după mișcarea revoluționară a lui Tudor Vladimirescu, pînă la 1826, cînd reapare sub o nouă organizare.

Ctitoria lui Dinicu Golescu a avut altă structură decît cea a tatălui său. În străinătate și mai ales în Elveția, el fusese impresionat de școli de nivel mai înalt. Astfel de școală dorea și el să deschidă la Goleşti. Felul școlii concepute de cărturarul patriot rezultă din cele două înștiințări publicate în 1826, semnate una de Dinicu Golescu, iar cealaltă de Aaron Florian, dascălul școlii.

Din chiar titlul *Înștiințării* ctitorului rezultă că în școală se dădeau învățături în limbile: română, germană, greacă, latină și italiană. Spre deosebire de școlile de nivel mai înalt din acea vreme — cele din București și Craiova — observăm că în școala de la Goleşti se punea accent și pe studiul limbilor germană și italiană. Din *Înștiințare* lipsește limba franceză. Vom vedea că studiul acestei limbi moderne este prevăzut în programa școlii de fete ce intenționa

---

1 C. Golescu, *Insemnare a călătoriei mele*. București, 1955, p. 52.

2 Gh. Bogdan-Duică, *Din vremea lui Constantin Golescu*, în „Cultura românilor", I (1915), nr 6, p. 323.

3 C. Golescu, *Insemnare a călătoriei mele făcută în anii 1824, 1825, 1826*, ed. Nerva Hodoș, București, 1910, p. XLI.

4 *Ibidem*, p. XL.

5 Gh. Pârnuță, I. Radu, I. Lupu, *Învățămîntul în Muscel în secolul XVII—XIX*. București, 1968, p. 132.

să deschidă la casele sale de la Belvedere din București.

Inștiințarea lui Aaron Florian cuprinde și programa după care urmau să se desfășoare învățăturile în cei 6 ani de studii din cursul „gimnasticesc" și din cel „filozoficesc". Astfel, gramatica se învăța în primele 3 clase; matematica se studia în cinci ani, dintre care aritmetica în clasele I—IV, iar algebra și geometria în clasa a IV-a, studiul istoriei era prevăzut pentru patru ani (clasele III—VI), iar algebra și geometria în clasa a IV-a, studiul istoriei și al geografiei, în trei ani (clasele II—IV). De reținut că atît studiul istoriei cît și al geografiei se începea de la cunoașterea patriei. În clasa a VI-a programa prevedea și filozofia, logica, metafizica, fizica și șt. naturale.

Observăm că școala avea un plan de învățămînt cu orientare către studiul limbilor moderne și mai ales către învățături matematice și filozofice; „învățătura creștină" apare ca ultima în ordinea prezentării obiectelor de învățămînt și numai în cursul „gimnasticesc". Acest plan reprezintă un progres în istoria învățămîntului; el era orientat către cerințele timpului, prin aplicarea lui se urmărea asigurarea unui nivel de cultură potrivit cu nevoile societății românești din acea vreme.

Este de reținut că la întocmirea acestui plan de învățămînt s-a ținut seama de unele principii didactice (principiul accesibilității, al sistematizării și continuității). Astfel, numărul obiectelor de învățămînt crește de la o clasă la alta în raport cu dezvoltarea elevilor și cu pregătirea lor anterioară. În clasa I sînt prevăzute patru obiecte, la clasa a II-a *cinci obiecte, la clasele a III-a și a IV-a șase obiecte*, iar la clasa a VI-a nouă obiecte de studiu.

Analiza acestui plan de învățămînt ne arată că școala de la Goleşti era la acea vreme o instituție de învățămînt care depășea pe celelalte din țară, atît în privința organizării cît și în ceea ce privește conținutul. Întrecea vestitele școli de la Sf. Gheorghe-Vechi și Colțea din București, apropiindu-se de nivelul celei de la Sf. Sava. În ceea ce privește locul unde își desfășura activitatea — mediul sătesc — ea rămîne singura de acest fel în întreaga țară, *o școală de nivel mai înalt*.

Din cele două documente referitoare la ctitoria lui Dinicu Golescu se desprind idei valoroase privind organizarea școlii, scopul urmărit etc. Astfel, școala era prevăzută cu odăi pentru internat, mai ales pentru copiii din alte sate și alte județe, pămînteni sau străini. Împrejurul școlii se afla grădina cu „felurimi de pometuri", unde elevii se plimbau „împreună cu dascălii" și unde lucrau „pentru însănătoșirea trupului". Învățătura de carte era gratuită, iar primirea tinerilor la școală se făcea după un principiu democratic. Ei puteau să fie „de orice treaptă... sau negustoriu sau boiariu sau birnic sau măcar și rob".

Scopul școlii era să îmbogățească mințile tinerilor, „dreapta creștere, iubirea patriei, iubirea adevărului și propășirea spre deprinderea virtuții". Este aici o îmbinare a educației intelectuale cu educația morală și fizică, o preocupare de a realiza aspectul instructiv și cel educativ în cadrul procesului de învățămînt.

Inștiințarea lui Dinicu Golescu se referă și la legătura școlii cu familia, la unitatea și continuitatea influențelor educative ale școlii și familiei, „... căci va fi un păcat cele ce Dascălul va înrădăcina în sufletul lor, cu acele folositoare povățuiri, iar părinții să le dezrădăcineze, mîngîindu-i cînd greșesc și dîndu-le începere de rele năravuri". Cere părinților să se intereseze de mersul învățăturii copiilor și să povățuiască pe copii să dea ascultare dascălului. „de aceea... cînd și cînd cercetînd învățătura lor față de Scolarhul (directorul) în veci povățuirile părinților către fii să le fie de ascultare dascălilor".

Ctitorul școlii este mereu preocupat ca instituția sa de învățămînt de la Goleşti să dea țării „un bun patriot, un bun orășan, un bun părinte, bun tovarăș", să pregătească „cum trebuie Omul" (cuvîntul este scris cu majuscule) pentru „a aduce cinste" către „toți bătrînii orașului sau ai satului lor", pentru a săvîrși slujba sa „cu credință, cinste și vrednicie".

Un element nou, progresist, care apare la ctitorul școlii îl constituie preocuparea pentru instrucția și educația fetelor. Acest lucru rezultă cu destulă claritate din *Inștiințarea* sa, din proiectul pentru *institutul de la Belvedere* și din presa vremii. După ce arată rolul învățăturii de carte, socotind-o „cea dintîi *facere de bine* către Patrie" (s.n.) și subliniază felul învățăturilor de la școala sa, Dinicu Golescu se referă la instrucția și educația fetelor. „Așijderea și fetele pentru care sînt deosebite lăcașuri, bez *învățătura cărții, vor asculta și cum li să cuvine* să se poarte la întrebuințarea lucrurilor celor casnice ... cum și pentru vrednicie și economia ce trebuie să aibă cînd se vor căsători".

Reținem că ctitorul școlii rezervase încăperi separate pentru fete, că acestea în afară de învățătura de carte urmau a se deprinde la „cîte lucruri sînt cuviincioase de a ști o muiare, cum de a împleti, de a coase și alte asemenea".

Că era preocupat de problema instruirii și educării femeii ne dovedește și proiectul ce-l întocmise spre a deschide la moșia sa Belvedere de la marginea Bucureștiului o școală de fete. Planul acestei școli a fost publicat în „Curierul românesc" din 7 august 1830, pe cînd Dinicu Golescu era în viață. Planul de învățămînt prevedea învățarea limbilor română, franceză, italiană, germană, deci numai limbi moderne, *gramatica, aritmetica, retorica*, geografia, istoria universală, precum și economia casnică, cusături, croitoria, dar și pictura, muzica, dansul.

„Curierul românesc" din 29 aprilie 1829 și „Albina românească" din 1830, relatînd despre examenul ținut la școala din Goleşti, ne informează că între cei examinați au fost și fete. Astfel, „Curierul românesc", după ce prezintă numărul școlarilor examinați, care au răspuns „cu mare îndrăzneală și înlesnire", arată obiectele din care au fost „cercetați", subliniind că „niciodată în Țara Românească n-a avut prilejul să tragă atîtea lacrimi de mulțumire ca în ziua aceasta, cînd niște *copii și fetișoare* (s.n.) încredința un oraș întreg că drumul cel d-a dreptul care poate duce la desăvîrșirea cea moralicească și la fericire este numai acela de a împărtăși cunoștințele în limba patriei".

„Albina românească," reproducînd din „Curierul românesc", la 10 aprilie 1830, înștiințează cititorii despre felul cum a decurs solemnitatea examenului școlarilor de la Goleşti, arată mai întîi măreața realizare a ctitorului școlii: „O, cît este vrednic de laudă acest iubitor de patrie și de bine — Dinicu Golescu — carele cu atîta rîvnă și statornicie se silește a ține această școală. Și cît am fi de fericiți — scrie mai departe valoroasa gazetă — cînd sentimentul său cel patrioticesc s-ar înmulți în mai mulți români". Referindu-se la examen, gazeta scoate în evidență participarea fetelor alături de băieți, atît la răspunsuri, cît și la manifestarea artistică ce a urmat: „... socotește cîtă mulțumire au trebuit să simtă un român văzînd niște *copii și fetițe* (s.n.) dintre compatrioții săi", răspunzînd „cu cea mai

6 Biblioteca Academiei R.S.R., ms. 4076, p. 50; vezi și G. Fotino, *Școala din Goleşti*, în : *Din istoria pedagogiei românești*, vol. II, București, 1966, p. 225—226; Gh. Pârnuță, I. Radu, I. Lupu, *Op. cit.*, p. 143.

7 C. Golescu, *Op. cit.*, p. XLIII.

8 *Ibidem*, p. XLII.

9 *Ibidem*, p. XLI.

10 *Ibidem*, p. XLII.

11 C. Golescu, *Op. cit.*, p. XLII.

12 Gh. Pârnuță, I. Radu, I. Lupu, *Op. cit.*, p. 141.

13 G. Fotino, *Op. cit.*, p. 232.

desăvîrşită încredinţare" . Gazeta precizează apoi că seara s-a reprezentat pe scenă tragedia Regulu, jucată de băieţi şi fete, elevi ai şcolii din Goleşti, dintre aceştia remarcîndu-se fata lui Grigore Leurdeanul.

Programa şcolii de fete de la Belvedere, solemnitatea de la examenul din 1830, ne arată că ctitorul şcolii din Goleşti era preocupat să dezvolte la elevi, băieţi şi fete, simţul artistic, că introdusese în activitatea şcolii muzica, pictura, teatrul, dansul.

Pentru organizarea şcolii şi desfăşurarea procesului de învăţămînt, ctitorul şcolii din Goleşti a adus dascăli de seamă. Unul dintre aceştia — primul dascăl al şcolii — a fost Aaron Florian, una din figurile progresiste ale învăţămîntului românesc, cunoscut prin erudiţie şi a sa iubire de patrie. Aaron Florian a condus şcoala lui Dinicu Golescu pînă în octombrie 1830, cît timp a fost în viaţă ctitorul ei. A plecat apoi la Craiova ca profesor şi inspector al Şcolii Centrale de aici, iar din 1832 a funcţionat ca profesor la Bucureşti. Dezvoltarea şcolii româneşti este legată şi de personalitatea acestui iscusit dascăl transilvănean.

O vreme (în 1827) a funcţionat ca dascăl la Goleşti şi Ion Heliade-Rădulescu, mai ales la clasele începătoare la care se introdusese metoda lancasteriană.

Un alt dascăl, venit de la Braşov, a fost Nicolae Nicolau. Trebuie să fi venit la Goleşti după ianuarie 1830. Înainte de această dată a fost dascăl la clasa I de fete de la şcoala românească din Scheii Braşovului. Probabil că el fusese adus pentru şcoala de fete, fiind socotit ca „specialist". A fost fiul lui Nicola Nicolau, cunoscut ca editor de cărţi . Dintre ceilalţi dascăli se mai cunoaşte numele celui de muzică — Dobos — care a fost adus la Goleşti tot din Transilvania, de la Sibiu.

Se cunosc şi unii dintre elevii şcolii din Goleşti. Unul este Scarlat Turnavitu, cunoscut ca dascăl organizator al şcolilor naţionale din Giurgiu şi Focşani, fost prefect al revoluţiei de la 1848 în Rîmnicu-Sărat, cel care a primit cea mai grea osîndă pentru participarea lui la revoluţie, 7 ani de muncă silnică. Elev al acestei şcoli şi participant activ la revoluţie în calitate de comisar extraordinar al guvernului de la 1848 în judeţul Argeş a fost şi Ştefan Turnavitu, fratele lui Scarlat. Un alt revoluţionar al şcolii, din Tîrgu Jiu şi Slatina, a fost Costache Stanciovici.

Şcoala din Goleşti rămîne una din instituţiile de învăţămînt de seamă ale ţării noastre din prima jumătate a secolului al XIX-lea, iar pilda de slujire a şcolii româneşti, a luminării poporului, a ridicării lui prin cultură, va însufleţi generaţie după generaţie.

UN PRECURSOR ROMÂN ÎN ERGONOMIE

NICOLAE MĂRGINEANU

În patria noastră, organizarea ştiinţifică a muncii sub unghiul condiţiei umane se leagă în primul rînd de numele profesorului Florian Ştefănescu-Goangă, primul titular al catedrei de psihologie de la Universitatea din Cluj şi director al primului Institut de psihologie înfiinţat pe lîngă această catedră. Ulterior, profesorul Goangă a fost şi primul director al Institutului psihotehnic din Cluj, înfiinţat de Ministerul Muncii. În subordinea acestui institut cădeau Oficiile de orientare profesională din Cluj, Oradea, Arad, Timişoara, Sibiu şi Braşov. Institute similare au fost organizate şi pe lîngă Universitatea Bucureşti şi pe lîngă cea din Iaşi, directori fiind profesorii C. Rădulescu-Motru şi M. Ralea.

Profesorul Ştefănescu -Goangă a fost, de asemenea, de două ori rector ales al Universităţii din Cluj, iar în cursul celui de-al doilea mandat de 5 ani a fost obiectul odiosului atentat încercat împotriva sa de legionari, de pe urma căruia nu şi-a mai putut reface sănătatea pînă la sfîrşitul vieţii sale.

Institutul de psihologie al Universităţii din Cluj a publicat 36 monografii şi tratate, volumele mergînd de la 200—500 pagini. De asemenea, a editat „Revista de psihologie", care s-a bucurat şi de colaborarea celor mai de seamă psihologi din străinătate, cum au fost profesorul Ch. Spearman de la Universitatea din Londra, fondatorul analizei factoriale simple, profesorul L.L. Thurstone de la Universitatea din Chicago, fondatorul analizei factoriale multiple, profesorul G.W. Allport de la Universitatea Harvard, de numele căruia se leagă întemeierea psihologiei persoanei, profesorul F. Krueger, urmaşul la catedră al lui Wundt de la Universitatea din Leipzig, Meca psihologiei, profesorul H. Pieron de la Collège de France, directorul Institutului de psihologie de la Sorbona etc.

După venirea lui Hitler la putere, profesorul Krueger a fost scos nu numai de la rectorat, ci şi de la catedră şi institut, fiind pus şi sub interdicţia de a mai publica. În atare condiţii, ultima sa lucrare asupra evoluţiei conceptului fundamental de structură în psihologie, de aproximativ 180 pagini, a fost publicată în coloanele „Revistei de psihologie", atît în limba română cît şi în cea germană. Lucrarea cuprindea nu numai sinteza activităţii sale atît de bogate şi a şcolii de psihologie, pe care a condus-o cu atîta strălucire, ci ea reprezenta oarecum şi testamentul său ştiinţific. Universităţii din Belgrad îi revine cinstea de a fi publicat ultima comunicare a profesorului Ed. Husserl la Congresul internaţional de filosofie de la Praga, în 1938, iar Universităţii clujene îi revine onoarea de a fi tipărit ultimul cuvînt al profesorului Krueger în psihologie. Cu Wundt şi cu el au studiat aproape toţi psihologii români din acea vreme, în frunte cu Rădulescu-Motru, Ştefănescu-Goangă, D. Gusti, care alături de sociologie a studiat şi psihologia etc.

În cadrul Institutului psihotehnic din Cluj au fost publicate primele *Monografii profesionale*, o

---

14 *Ibidem*.

15 George Fotino considera că Nicola Nicolau a fost dascăl la Goleşti. Acesta era negustător. Fiul său, Nicolae, a fost dascăl.

16 cf. G. Fotino, *Op. cit.*, p. 240.

seamă de lucrări asupra aptitudinii tehnice, precum și primul tratat de psihotehnică.

Cele două institute de la Cluj elaborau și testele de examinare a inteligenței și aptitudinilor, a trăsăturilor de fire, temperament și caracter necesare în practica Oficiilor de orientare profesională. De aceea, pe bună dreptate se poate spune că timp de aproximativ două decenii centrul de psihologie experimentală și aplicată a fost la Universitatea clujeană, profesorul Motru de la Universitatea din București activînd în cîmpul psihologiei teoretice.

Dar profesorul Goangă nu a fost numai principalul promotor al psihologiei experimentale și aplicate în patria noastră, ci și un deschizător de drumuri în valorificarea optimă a culorii și luminii în productivitatea muncii, așa cum susține cel mai bun tratat de specialitate, *Culoare și lumină*, elaborat de Institutul de cercetare asupra eficienței luminii și culorii în productivitatea muncii, sub redacția profesorului Ecart Heimendahl, directorul Institutului, și tipărit de Editura Walther de Gruyter & Co, din München, 1961. Este cazul să observ că institute similare de valorificare a luminii și culorii în productivitatea muncii există și în celelalte țări cu veche tradiție industrială, preocupate asiduu de organizarea științifică a muncii sub unghiul condiției umane. Valoarea ergonomică a luminii și culorii în productivitatea muncii realizează azi pe plan mondial importante economii, dat fiind faptul că ea singură mijlocește o creștere a productivității muncii de ordinul a 5 - 8%.

După aprecierea profesorului Heimendahl, redactorul tratatului sus-numit, unul din cei trei precursori ai valorificării ergonomice a luminii și culorii în productivitatea muncii este profesorul Ștefănescu-Goangă, datorită tezei sale de doctorat, condusă de Wundt și publicată în colecția *Psychologische Studien*, editată de el. Titlul lucrării este *Contribuții experimentale la determinarea tonalității afective* (Experimentelle Untersuchungen zur Gefühlsbestimmung der Farben), în Psychologische Studien. Bd VII, 1912, p 284—335 p. Ceilalți doi precursori sînt profesorii J. Cohn, aproximativ un deceniu înaintea lui Goangă, și G.J. von Allesch, 13 ani mai tîrziu, deci în 1925.

Iată ce scrie profesorul Heimendahl în sus-numitul tratat de circulație internațională:

„Printre numeroasele cercetări experimentale, dedicate determinării tonalităților emotive ale culorilor, care au apărut ca urmare a cercetărilor lui J. Cohn de la începutul veacului și care sînt reprezentative pentru perioada premergătoare din acea vreme, ne apar întîi de toate cercetările lui Fl. Ștefănescu-Goangă (1911) și G. J. von Allesch (1925) ca fiind de o însemnătate deosebită". În continuare: Ștefănescu-Goangă, un elev al lui Wundt, abordează problemă în tot cuprinsul ei, iar la concepția lărgită și la încercarea pe care o face de a introduce o ordine a culorilor după anumite categorii, el adaugă și o atitudine critică"

Dată fiind această importanță cu totul deosebită a cercetărilor doctorului în psihologie Ștefănescu-Goangă, un subcapitol întreg din tratat este dedicat lor, *titlul fiind Cercetările lui Fl. Ștefănescu-Goangă.* În cadrul acestui subcapitol, precum și al întregului tratat, se face observația că cercetările de azi, evident mult mai lărgite și adîncite, întreprinse de noile institute de cercetare, dedicate numai acestei importante probleme, confirmă concluziile savantului român.

O valorificare a concluziilor profesorului Goangă este întreprinsă azi și în patria noastră de către Centrul de ergonomie al Ministerului Industriei Ușoare, prin persoana ing. Sonnenschein, căruia îi datorez descoperirea de mai sus, care face obiectul acestui articol.

În cadrul unei vizite la Editura de psihologie din Göttingen, condusă de dr. Hogrefe, elev al lui von Allesch, am făcut și profesorului Allesch cuvenita vizită de omagiere. D-sa a ținut să-și exprime întreaga admirație pentru cercetările deschizătoare de drum nou ale profesorului Goangă.

CARTI-IDEI

EDUCAȚIA LA TIMPUL VIITOR*

Poate că nu există vreo problemă mai complexă și mai dificilă ca aceea a previziunilor în domeniul educației. Este și firesc, deoarece umanitatea parcurge epoca unor restructurări fundamentale rezultate din propria-i activitate. M. Herivan, în noua sa carte, îndrăznește totuși, folosind valențele inegalabile ale eseului, de a ne înfățișa tumultuoasa confruntare asupra educației, așa cum este ea posibilă în viitor.

Studiul viitorului educației constituie o preocupare principală în multe institute de cercetări din lume ; șapte universități americane au alcătuit în acest sens un amplu proiect ; OCDE a organizat cîteva activități cu un larg ecou ; la noi în țară au apărut lucrări cum este cea a prof. P. Apostol despre omul anului 2000. Lucrarea lui M. Herivan este, într-un fel, prima expunere eseistică închegată asupra viitorului educației. În cele 333 de pagini, autorul încearcă — și în bună măsură reușește — să ne înfățișeze, după cum ne mărturisește încă din prefață, un scenariu prospectiv în 7 modele posibile : teoretic și filozofic, sistem și structuri instituționale ; psihologic ; formare intelectuală și conștiință socială ; didactica nouă ; tehnologie și cibernetic ; mediul ambiant.

Considerențele care l-au condus pe autor în alegerea celor 7 modele posibile izvorăsc din identificarea zonelor fierbinți ale procesului de reconstrucție a educației. Desigur, nu există un acord unanim asupra contradicțiilor în care se zbate educația contemporană și din care vor porni în viitor elementele noi în educație. M. Herivan nu se cramponează de această dispută care uneori ia doar aspecte retorice și se concentrează asupra profundelor schimbări pe care crede că le va suferi educația în viitor : umanizarea și democratizarea școlii ; mutarea centrului de greutate de la informație la formație ; dezvoltarea continuturilor ; punerea la punct a unor tehnologii creative ; accentuarea rolului activ al elevului ; tehnicizarea și automatizarea procesului de învățare ; construcția unui mediu ambiant capabil să accelereze și să vină mai mult în întîmpinarea educației instituționalizate.

Premisele de la care pleacă lucrarea în construcția celor 7 modele posibile asupra educației în viitor sînt : învățămîntul pe care l-am moștenit era un învățămînt de agrement; educația forma doar „spirite" și foarte mult timp n-a avut deschidere spre realitățile cotidiene ale vieții ; majoritatea sistemelor de învățămînt s-au dezvoltat spontan sub presiunea solicitărilor stringente de moment ; investițiile în educație cunosc un ritm alert de creștere, eficiența lor devenind o problemă de importanță primordială. Acestea se regăsesc într-un fel sau altul în teme ca : școala în sine sau școala pentru societate, deșcolarizarea societății, maximalizarea talentelor, educația între cerere și ofertă, învățămîntul formal și învățămîntul formativ etc., care alcătuiesc principalul cîmp al dezbaterilor contemporane.

Premisele dimpreună cu solidele argumente în sprijinul ideilor propuse atenției cititorului conduc la conturarea unui punct de vedere original : educația viitorului se prefigurează de azi și va cuprinde nu doar o latură sau alta care se dezvoltă prestigios în zilele noastre, ci ansamblul acestora. Este implicat aici și un mesaj care nu se poate să nu atenționeze pe cititor : forma pe care educația o va lua în următoarele decenii în societatea noastră se cere permanent avută în vedere și amplu dezbătută.

Abordarea problematicii viitorului educației M. Herivan o face printr-o dublă antiteză : educație tradițională-educație contemporană ; educație contemporană-educație viitoare. Școala tradițională (autorul pune adesea semnul identității între școală și educație, adică între educația instituționalizată și educație) este văzută ca funcționînd pe baza a patru concepte fundamentale : învățătura este o activitate intelectuală, separată și distinctă ; învățătura ține exclusiv de gîndire și nu are nici o legătură cu sentimentele ; învățătura este ruptă de acțiune, ba chiar opusă ei ; în cel mai bun caz, ea constituie o pregătire pentru acțiune ; învățătura fiind o pregătire, este destinată exclusiv tinerilor.

În antiteză cu aceste caracteristici, școala viitorului apare ca școală care nu va mai da nici un fel de rebuturi ; ea trebuie să garanteze fiecărui copil un minimum destul de ridicat al randamentului în utilizarea aptitudinilor fundamentale ; școala va utiliza ritmul propriu al fiecărui individ, tiparul de comportare al fiecăruia ; școala va deveni un laborator al învățării științifice în care elevul va beneficia de îndrumarea și consultația unor echipe de specialiști ; școala va fi o școală integrală, integrată și continuă.

Pe baza elementelor de mai sus, sînt constituite ipotezele viitorului sistem de educație : permanența (la școală nu vor merge numai tinerii, ci vor reveni periodic, în alte forme, toți membrii societății, pe parcursul întregii lor vieți active) ; accesibilitatea, instituționalizarea largă, rigoarea organizatorică.

Am reprodus mai pe larg ideile expuse de autor, deoarece în jurul acestora ni se par a fi țesute toate celelalte eseuri. Evident, ideile expuse mai sus sînt corecte și le găsim în multe lucrări scrise pe aceste teme. Se impune însă o oarecare prudență atunci cînd face analiza școlii tradiționale. Din punctul nostru de vedere, cele patru concepte ale școlii tradiționale nu pot fi desființate pur și simplu, ci doar negate dialectic. Învățătura trebuie să fie și să rămînă o activitate intelectuală separată și distinctă (în sensul că tot ce învață omul trebuie să treacă prin creier), pentru că este un gen specific de activitate care atinge, pa-

* M. Herivan, *Educația la timpul viitor*, Editura Albatros, 1976.

radoxal, cotele maximei efervescențe în tinerețe. Dacă în școala tradițională învățătura a fost ruptă de acțiune sau nu — și aici este dificil de a fi dat un răspuns exclusivist — învățătura însăși este și a fost o acțiune umană. Este vorba mai degrabă de măsura în care practica educației era conștientă de ea însăși.

Școala de mîine va fi una fără nici un fel de rebuturi ? Dar ce înseamnă rebut în cazul formării omului ? Un elev care repetă o clasă constituie un rebut ? Categoric, nu ! Găsirea drumului propriu, a fi tu însuți și a descoperi aceasta, n-a fost și nu poate fi vreodată un act simplist, ci unul care presupune căutări, urcări și coboriri.

Cartea lui M. Herivan nu-și propune să elucideze toate marile probleme ale educației în confruntarea cu viitorul. Meritul său cel mai important este atragerea atenției asupra acestei confruntări. Și încă ceva : se subliniază deosebit de pregnant că teoreticienii educației din țara noastră trebuie să elaboreze urgent o lucrare științifică riguros construită despre viitorul educației în România socialistă, din care probleme cum sînt : noile restructurări în educabilitate, educația prin și pentru valorile socialismului, construcția unui model detaliat al personalității comuniste etc., nu pot lipsi.

NICOLAE VINȚANU

O REMARCABILĂ LUCRARE DESPRE ÎNVĂȚĂMÎNTUL PENTRU DEBILI MINTALI *

În ultimul deceniu, perfecționării sistemului de instruire-educare pentru debilii mintal i-au fost consacrate numeroase și valoroase cercetări. Remarcabile personalități, ca Mariana Roșca, Constantin Păunescu, Constantin Pufan, ș.a., s-au angajat cu toate forțele față de destinele oligofreno-pedagogiei și ale școlii ajutătoare românești, prin efectuarea unor eficiente investigații, elaborarea de lucrări cunoscute și pe plan internațional, cooperarea fecundă cu forul de decizie și îndrumarea atentă, sistematică, a muncii cadrelor didactice în vederea asimilării de către acestea a spiritului științific contemporan.

Autorii cărții la care ne referim — E. M. Stoiciu și mai ales Gh. Radu — și-au consacrat, cu răbdare și competență, numeroși ani de rodnică activitate optimizării învățămîntului pentru debilii mintal, bucurîndu-se de autoritate în lumea științei și a școlii. Din studiile elaborate de-a lungul vremii, ei au selectat cîteva și le-au înmănunchiat într-un volum, după criteriile „relevanței", „costului" (în înțelesul pedagogic al termenului) și „performanței", care concură la definirea criteriului integrator „eficacitate". Majoritatea studiilor se întemeiază pe cercetare. Teoria la care aderă autorii (constituită nu prin eclectici sumare, ci prin riguroasă alegere și interdisciplinară structurare), ca și metodologia pe care o folosesc (cuprinzînd metodele obiective fundamentale, precum și unele metode derivate din acestea) servesc euristic și transformator „obiectul", adică nu numai pentru a-l descrie și explica, dezvăluindu-i caracteristici încă necunoscute sau insuficient înțelese, ci, totodată, ca să-l modifice potrivit obiectivelor precis definite și să-i prezică devenirea în lumina lor. Ne aflăm, deci, în fața unor complexe cercetări — acțiune care demonstrează posibilitățile de intervenție în practica instructiv-educativă, în sensul îmbunătățirii proiectării și conducerii acesteia, al valorificării resurselor și potențialului agenților coparticipanți. Astfel, Gh. Radu tratează problema interrelațiilor cuvînt-intuiție-acțiune, relevînd inconsistența logocentrismului și empiriocentrismului, pentru a aduce convingătoare argumente asupra necesității orientării activ-practice a muncii cu debilul mintal, în toate clasele școlii ajutătoare, în orizontul realizării funcțiilor compensatoare și integratoare ale acestei școli. De asemenea, autorul arată importanța analizei calitative a lucrărilor individuale, ca modalitate de studiu a particularităților elevului debil mintal, în scopul tratării sale diferențiate în procesul de învățămînt și — pe baza unor interesante experimente privitoare la însușirea semnului convențional grafic și a utilizării desenului schematic (tehnic) — prezintă specificul funcției semiotice la acest elev.

Accentuăm că beneficiarii volumului la care ne referim vor găsi în studiile amintite nu numai elemente teoretice valoroase și o metodologie de cercetare bine gîndită, pusă la punct, ci și procedee de acțiune extrem de utile ridicării la un nivel calitativ superior a procesului instructiv-educativ. Celelalte studii din volum vizează probleme predominant teoretice, cu rol orientativ și, ca orice autentică teorie, exercită o influență binefăcătoare asupra felului de a gîndi și a acționa al celor care o înțeleg și o asimilează. În abordare sistemică, Gh. Radu prezintă obiectivele, structura și conținutul învățămîntului ajutător, avansînd forului de decizie prețioase alternative de soluții. E. M. Stoiciu face o sinteză originală a literaturii de specialitate, după criterii relevante, cu privire la particularitățile fizice ale elevilor debili mintal (particularitățile morfologice în unele sindroame oligofrenice, dezvoltarea fizică la copiii deficienți mintal și unele implicații psihopedagogice ale ei, particularitățile motrice la debilii mintali) și la activitatea mediculuí în școala ajutătoare (studiu însoțit de un glosar).

În ansamblu, volumul pe care îl semnează Gh. Radu și E. M. Stoiciu reprezintă un apreciabil efort de sprijinire a învățămîntului ajutător pe calea dezvoltării neîncetate a acestuia.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

* Gheorghe Radu și Elena-Martha Stoiciu. *Unele particularități ale învățămîntului pentru debili mintali*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

MONOGRAFIILE ȘCOLARE SAU CUM NU TREBUIE ÎNTOCMIT „ISTORICUL" UNEI ȘCOLI

Apariția unor monografii dedicate îndeosebi școlilor înființate în anii următori primului război mondial, precum și recenta apariție a unui „istoric" al liceului centenar din orașul Buzău [1], de care mă leagă neuitate amintiri din anii de profesorat aici, mă îndeamnă să scriu cîteva pagini pentru colegii atrași spre astfel de frumoase preocupări.

Se știe, termenul *monografie* a căpătat, în timp, diferite accepțiuni, în funcție de tema pe care își propune s-o cerceteze. Astfel avem monografii: sociale, economice, politice, antropologice, etnografice, medicale, lingvistice ș.a.m.d.

Aici, ne vom referi la monografii școlare, întocmite de învățători sau de profesori care, dorind să contribuie cu priceperea lor la evocarea unor tradiții de muncă și de realizări în domeniul culturii, scriu despre școala îndrăgită, pe o perioadă de 10, 25, 50 sau 100 de ani.

Să nu uităm însă: voind să alcătuim o monografie, scriem, de fapt, istorie (însă ca istorie a zilelor noastre) — disciplină ce ocupă un loc bine definit printre științele sociale, datorită marilor sale valențe educative. Încît, reconstituind trecutul unor școli, trebuie să-l regîndim critic, scoțînd învățămintele ce se impun mai puțin din izbînzile obținute, ci mai ales din lipsurile observate pe parcurs.

Pentru acești colegi, hotărîți să scoată la lumină, scormonind cu migală arhive prăfuite, chipuri de dascăli și fresce de epoci pline de interes, exprimăm cîteva recomandări [2]. Aceasta, pentru că apar încă, după cum vom arăta mai departe, și lucrări necorespunzătoare.

Dacă, în aparență, evoluția învățămîntului pare a fi determinată de schimbările legislațiilor școlare survenite periodic la o dată sau alta, cauzele reale, de conținut, trebuie căutate însă mai adînc, în transformările economice, sociale și politice. Se cere deci, în primul rînd, autorului să recepteze științific, adică materialist-dialectic perioada respectivă, pentru ca cititorul să înțeleagă just inexorabila mișcare progresivă a societății, inclusiv și a învățămîntului.

În al doilea rînd, pentru o corectă apreciere a micului univers uman care este școala cu profesorii și elevii săi, se cere autorului obiectivitate deplină și discernămînt critic în așezarea piramidală a oamenilor, fiindcă nu toți cei ce ajung pe podium se mențin pe treapta de sus. Elogiind pe colegii buni, integri și merituoși, îi readucem în conștiința actualității, pe cînd numele celorlalți rămîne doar pe tabelul general și în colbul arhivelor.

În al treilea rînd, textul monografiei trebuie să fie frumos expus (doar îl scriem pentru elevi, cărora cartea noastră trebuie să le transmită o imagine tonică și stimulatoare despre școala lor!).

În fine, dacă monografia — o specie a genului istoric — este definită: *studiu științific asupra unui subiect anumit, tratat detaliat și multilateral*, în cazul nostru detalierea nu poate merge chiar atît de departe, știut fiind că amănuntul contează numai în măsura în care servește autorului să redea alte fețe ale lucrurilor puțin cunoscute, fețe inedite. Literatura didactică este, în general, sobră; de aceea, un ton prea anecdotic sau o relatare jurnalistică nu convin. Expunerea trebuie să poarte amprenta spiritului didactic: metodică, la obiect și în spirit contemporan.

Prezentăm acum cartea la care ne-am referit mai sus, apărută la opt ani după sărbătorirea centenarului școlii. Se vrea o istorie, dar noianul de amănunte, nume proprii, cifre și date, etalate cronicărește de la an la an, nețopite într-o expunere istorică substanțială, nu o definesc ca atare. Și, dacă mai adăugăm desele digresiuni și nesfîrșite infiltrații privind oameni și lucruri din afara școlii, avem în față un veritabil „Magazin" de amănunte, unele nici tangențiale subiectului. Încît, cu această încărcătură covîrșitoare nu ne mai miră faptul că au fost lăsate la o parte sau numai atinse în treacăt secvențe importante din viața liceului buzoian.

Ne gîndim, îndeosebi, la împrejurările în care acest liceu a fost deposedat, în anul 1916, de „Donația Casoti", compusă din 9 Grigorești și 1 250 volume*, la amestecul nefast al politicianismului liberal în viața școlii și, în fine, la faptul că nu întotdeauna etica profesională determina aprecierile unor colegi în promovarea elevilor, mai ales în perioada dintre cele două războaie mondiale.

Alte obiecțiuni vizează unele incertitudini ce se cereau rezolvate. De exemplu, data nașterii lui B. Iorgulescu — 1848 — p. 250 (matricola Seminarului central pe 1868/69, cataloagele claselor anterioare, precum și anunțul mortuar din 3 august 1904 — ziarul „Universul" — dau anul 1847), sau, inițiativa înființării Cercului de studii și conferințe N. Vaschide, a cărui rodnică activitate s-a desfășurat aproape 20 de ani (1931—1947), se cuvine atribuită prof. V. Maciu de la liceul pedagogic; trebuia menționată și solidarizarea profesorimii buzoiene și lupta dusă prin anii 1935—1939 pentru o mai dreaptă salarizare, care au antrenat întregul corp din oraș și județ, încadrat în secția locală a *Asociației generale a profesorilor din România*.

Cartea lui I.M., ambițioasă și muncită, rămîne prin cuprins, o însumare de texte greu de parcurs, între altele și pentru că autorul informează numai, și atît, fapt care credem că l-a împiedicat să treacă la o interpretare justă a evoluției școlii, în măsură să orienteze expunerea spre funcția ei educativă. Lacuna s-ar fi atenuat cît de cît, dacă se încerca, cel puțin în final, să se sintetizeze pe cîteva pagini aspectele definitorii care situează liceul buzoian printre așezămintele de cultură ale țării. Aici se puteau contura succint cîteva figuri luminoase de profesori cu o înaltă pregătire și cu un stil propriu de muncă, ca de pildă: B. Iorgulescu, profesorul lui N. Vaschide și al lui Constantin Parhon — savanți cu renume mondial în studii de psihologie și fiziologie — marele pictor I. Andreescu, P. Zaharescu (mat. și geografie), N. Severeanu (muzică), N.D. Chiriac (l. română), N. Nazarie (șt. naturale), profesor al lui George Palade, laureat al Premiului Nobel și profesori ai altor mulți poeți, scriitori actori, dramaturgi, pictori și muzicieni de mare valoare, amirali și generali comandanți de oști, medici de renume, profesori, arhitecți și ingineri bine pregătiți.

Dar, liceul buzoian a fost și sediul unor cenacluri entuziaste de elevi care au scos, sub îndrumarea profesorilor, reviste literare pline de poezie sinceră și optimistă sau reviste științifice, al căror conținut

---

[1] I. Șt. Moldoveanu, *Istoricul Liceului „B.P. Hașdeu" din Buzău (1867—1967)*, Edit. Litera, 288 p., format mare, București, 1974.

[2] D. Gh. Ionescu, a) *Anuarul școalei normale de învățători din Grădiștea-Vlașca (1919—1932)*, 88 p., București, 1930; b) *Seminarul din Buzău (1836—1936)*, 44 p., București, 1937; c) *Monografia liceului „M. Eminescu" din Buzău (1919—1969)*, 164 p., Buzău, 1969.

* Recitind astăzi dosarele anchetelor, vină întreagă o reprosem incapacității și lipsei de răspundere, proprii directorului Gh. Rășcanu. Preocupat să-și asigure siesi adăpost, după o discuție în gară cu ministrul Învățămîntului, a luat drumul refugiului, lăsînd totul vraiște (vezi, Arh. st. Buzău, dosar 26/1919 al cab. instr. 1, Trib. Buzău).

semnaliza predilecții pentru matematici, fizică, chimie, științe naturale etc.

Tot aci, autorul ar fi trebuit să se oprească și asupra liceului de astăzi, în care un director tînăr, secundat de un corp didactic ales activează uniți în hotărîrea de a promova cu stăruință evoluția continuu ascendentă a Liceului „B.P. Hașdeu" din Buzău, pe care Spiru Haret îl situa, încă din 1898, printre școlile țării în care se lucrează „cu dragoste și rîvnă pentru propășirea învățămîntului" [4]

Dimitrie Gh. Ionescu

ISTORIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN BANAT ÎNTR-O NOUĂ VIZIUNE

Despre învățămîntul din Banat au scris lucrări valoroase F. Milleker, A. Helfert, E. Fináczy, I. Vuia, H. Wolf și alții. Acești autori au analizat atent variate aspecte ale dezvoltării școlii și învățămîntului bănățean. Cu privire la școala și la cultura românească din Banat persistau însă două păreri greșite : organizarea școlară românească ar fi început numai după 1770, ca rezultat al legilor școlare date de Curtea de la Viena ; populația română din Banat ar fi trăit într-o stare de incultură și primitivism. Autorii lucrării *Contribuții la istoria dezvoltării învățămîntului din Banat** dovedesc, pe bază de documente, că românii din Banat au avut școli înainte de 1770 și chiar înainte de 1718, deci înainte de trecerea acestei provincii sub administrația austriacă și de instalarea aici a coloniștilor din Germania, Italia, Spania etc. Cît despre cultura poporului român, despre bogăția și varietatea acesteia, stau dovadă astronomia și medicina populară, arta țărănească bănățeană (dansuri, cîntece, pictură, port, basme, balade etc.), despre care Lucian Blaga spunea că reprezintă barocul etnografiei românești. P. Radu și D. Onciulescu — autorii lucrării pe care o prezentăm și o recomandăm cu căldură cititorilor — expun, în cele peste 340 pagini, principalele etape ale dezvoltării învățămîntului din Banat, avînd ca fir conducător ideea că această dezvoltare a fost determinată, în primul rînd, de schimbările interne economico-politico-sociale din această provincie și numai în mod secundar de influențe externe.

Sînt prezentate cu obiectivitate relațiile dintre școala românească și cea sîrbească, aportul Privilegiilor ilirice și al iluminismului la dezvoltarea învățămîntului poporal, rolul Deputației aulice ilirice la promovarea școlilor, contribuția unor cărturari români și sîrbi (Daniel Marginai Lazarini, Teodor Iancovici, Mihai Roșu, Grigore Obradovici, Nicolae Stoica de Hațeg) la organizarea școlilor elementare din Banatul provincial și din Granița militară.

Menționăm, de asemenea, ca un merit deosebit al lucrării că viața culturală nu este prezentată izolat, ci în context cu schimbările istorice, cu prefacerile economice și politice care au avut loc, iar interpretarea fenomenelor culturale se face de pe o poziție științifică, marxist-leninistă.

Învățămîntul tradițional-popular, începuturile învățămîntului din Banat, Dezvoltarea învățămîntul organizat, și Școlile bănățene în prima perioadă a administrației maghiare sînt capitolele lucrării în care se prezintă rețeaua școlară, conținutul învățămîntului, metodele de predare, pregătirea cadrelor didactice etc., în fiecare etapă. După fiecare capitol urmează o bogată bibliografie și note documentare.

La sfîrșitul lucrării se găsește un bogat material cu privire la primele atestări documentare ale localităților și școlilor din Banat, cu privire la primii dascăli de la fiecare școală. Această anexă, care poartă și mențiunea — *Cu prilejul sărbătoririi bicentenarului, 1776—1976* — constituie un material util, care dovedește că multe școli românești din Banat au o vechime de peste 200 de ani, că setea de lumină și cultură are rădăcini adînci în acest pămînt românesc.

VICTOR ȚÎRCOVNICU

* Petru Radu și Dimitrie Onciulescu, *Contribuții la istoria dezvoltării învățămîntului din Banat*, Casa corpului didactic Timișoara, Tipografia Universității din Timișoara, 1976.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

IOSIF I. GABREA
(1893—1976)

La 10 august 1976 a încetat din viață profesorul univ. dr. docent Iosif I. Gabrea, unul dintre distinșii pedagogi contemporani.

S-a născut la Văleni-Dîmbovița, în 1893. Absolvent al Școlii normale din Cîmpulung-Muscel, profesorul Gabrea și-a început cariera didactică în 1913, ca învățător în Teleorman și apoi ca institutor la Școala de aplicație din Cîmpulung. După ce și-a luat licența în filozofie și drept, a funcționat un timp ca profesor secundar. Din anul 1927, devine asistentul profesorului G. G. Antonescu, iar după ce își ia doctoratul în pedagogie, conferențiar — în 1932 — și mai tîrziu profesor de pedagogie la Facultatea de științe a Universității din București. Între anii 1941—1949 a fost director al unuia dintre seminariile pedagogice universitare din București. În 1938 a devenit membru al Academiei de științe.

Profesorul Iosif I. Gabrea a desfășurat o prodigioasă activitate didactică și științifică, cunoscută și apreciată în sfera pedagogilor din țara noastră și de peste hotare. A depus o fecundă muncă în cercetarea fenomenului educației în școala românească, care s-a realizat într-un șir lung de publicații. Bogata sa activitate științifică îl situează printre pedagogii de prestigiu din perioada interbelică. Menționăm o parte din aceste lucrări : *Școala creatoare* (Individualitate — personalitate), 1927 ; *Individualizarea învățămîntului*, 1929 ; *Statistica și politica școlară*, 1932 ; *Organizarea învățămîntului în 28 de țări*, 1933 ; *Menirea și organizarea universităților populare*, 1934 ; *Școala românească, structura și politica ei*, 1937 ; *Din problemele pedagogiei românești*, 1937 etc.

În colaborare cu I. C. Petrescu a tradus *Prelegeri pedagogice* de I. Fr. Herbart (1926). În 1927 a apărut traducerea *Artă și cultură* de E. Meumann.

În 1963, I. I. Gabrea a publicat un volum de *Texte pedagogice* din Fr. A. W. Diesterweg, cu o introducere amplă și valoroasă asupra pedagogului german. Profesorul Gabrea a fost un merituos și fecund autor de manuale didactice pentru învățămîntul primar.

Iosif I. Gabrea a militat pentru întemeierea pedagogiei pe baze experimentale și statistice, înființînd în acest scop un laborator de pedagogie, în 1927, considerînd statistica o modalitate principală de investigare a realității școlare. Concepția sa se oglindește și în cele două lucrări ale sale de legislație școlară : *Școala românească* (1933) și *Liceul. Structura și programa lui* (1933).

Gîndirea pedagogului Gabrea s-a manifestat pentru orientarea spre o pedagogie românească, bazată pe cunoașterea realităților educative, sociale, din țara noastră. Această orientare dobîndește un contur mai bine precizat în special prin două lucrări : *Un centru național de documentare pedagogică. Spre o pedagogie românească* (1937) și *Pedagogia ca știință și obiect de învățămînt* (1939). Profesorul Gabrea a publicat, în 1958, un interesant studiu despre legea interacțiunii optimale dintre ereditate, mediu și educație, care a constituit o reală contribuție la dezvoltarea teoriei privind legitățile în pedagogie.

Activitatea profesorului Iosif I. Gabrea, abia schițată aci, așteaptă să fie pusă în lumină de istoriografii pedagogiei românești. Prin aceste modeste rînduri, ne exprimăm prețuirea pentru devotamentul neobosit cu care profesorul Gabrea a știut să slujească școala, pedagogia românească.

VICTORIA POPOVICI

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

În atenţia cititorilor !

În curînd va apărea culegerea metodică **Conducerea ştiinţifică a şcolii**, a cărei problematică bogată şi variată vine în sprijinul tuturor factorilor de răspundere pe linia activităţii de îndrumare şi control a procesului instructiv-educativ.

Pe lîngă o fundamentare ştiinţifică a actului de conducere, cu toate componentele sale, lucrarea vine să concretizeze — valorificînd din experienţa unor colective şcolare, în cadrul organismelor existente — unele modalităţi care fac să imprime activităţii de îndrumare şi control, la toate palierele învăţămîntului, un caracter ştiinţific.

Volumul va putea fi procurat prin chioşcurile de difuzare a presei.

Profesori, diriginţi, maiştri-instructori !

În noul an de învăţămînt veţi beneficia de culegerea metodică ŞCOALA ŞI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ, ce abordează multiple probleme — metodologice, pedagogice, psihologice — ale activităţii tehnico-productive a elevilor.

Culegerea tratează atît problemele teoretice ale pregătirii tineretului pentru muncă, pentru viaţă, cît şi aspecte practice din cele mai diverse dintr-o serie de unităţi şcolare din municipiul Bucureşti şi din ţară, incluzînd toate ciclurile de învăţămînt — de la grădiniţă pînă la facultate.

Culegerea va apărea la începutul anului şcolar 1976—1977.

Tiparul executat sub cd. 1032 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti. Republica Socialistă România

I 4089.

revista de pedagogie

Anul XXV

10

OCTOMBRIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

- IUL. 2005 11 IIII 2014

(97)

SOMMAIRE

* * * : L'accroissement de la contribution de l'école à l'éducation morale et politique de la jeunesse • **Gheorghe Bunescu :** Prémisses théoretiques et méthodologiques de l'élaboration des objectifs de l'éducation patriotique et révolutionnaire • **Constantin Marinescu :** Le rôle prépondérent de la langue et de la littérature roumaines dans l'éducation communiste des élèves • **Luminița Ghivirigă :** Les problèmes de la famille socialiste, objet de recherche scientifique • **Gheorghe Fleancu :** L'organisation des pionniers, école d'éducation morale et civique des enfants • **Oisie Șafran :** Quelques problèmes de la communication pédagogique dans l'enseignement supérieur • **Mihaela Roman :** Causes et dimensions de la mobilité des élèves au premier niveau du lycée • **Toma Stan :** L'organisation de l'activité dans les écoles à journée prolongée • **Sofia Sorescu ; Elena Marinescu :** Les moyens de rendre actifs les élèves afin d'éviter les échecs • **D. Rimer :** Considerations sur l'examination collective programmée à réponse optionelle • **Alexandru Sandu :** La qualité de la connaissance acquise par l'étude de dessin à l'école • **Nicolae Mitrofan :** Dimensions de la „compétence professionnelle" des enseignants • **Andrei Novak :** Le marketing de l'éducation • **Costache Creangă :** Références méthodologiques pour la première année d'étude des instruments à vent • **F. Bacher, M. Reuchlin :** Les recherches de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle de Paris • **Livres — Idées.**

CONTENTS

* * * : The growth of the school's contribution to the moral and political education of the youth • **Gheorghe Bunescu:** Theoretic and methodologic premises for elaborating the objectives of the patriotic and revolutionary education • **Constantin Marinescu :** The prevailing role incumbent upon the Romanian language and literature in the communist education of the pupils • **Luminița Ghivirigă :** The problems of the socialist family, object of scientific research • **Gheorghe Fleancu :** The Pioneers Organization as a school of moral and civic education for the children of our country • **Oisie Șafran :** Problems of pedagogic communication in the higher education • **Mihaela Roman :** Causes and dimension of the pupils' mobility in the first grades of the upper secondary school • **Toma Stan :** The organization of the activity in the extended day schools • **Sofia Sorescu, Elena Marinescu ;** Ways of rendering the pupils more active in order to prevent school failure • **D. Rimer :** Considerations concerning the programmed group examination with optionel answers • **Alexandru Sandu :** The quality of the knowledge acquired through the school study of drawing • **Nicolae Mitrofan :** Dimensions of the teacher competence • **Andrei Novak :** The educational marketing • **Costache Creangă :** Methodologic references concerning the first year of study of the wind instruments • **F. Bacher, M. Reuchlin:** Investigations of the National Institute for the Study of Work and for Vocational Guidance in Paris • **Books — Ideas.**

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEȘAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

I 4089.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 10 OCTOMBRIE 1976

U IAN 2022

EDUCAŢIA POLITICO-IDEOLOGICĂ A ELEVILOR

* * * : Creşterea contribuţiei şcolii la educarea moral-politică a tineretului 3

Gheorghe Bunescu : Premise teoretico-metodologice ale elaborării obiectivelor educaţiei patriotic-revoluţionare . . 7

Constantin Marinescu : Rolul precumpănitor al limbii şi literaturii române în educaţia comunistă a elevilor 12

Luminiţa Ghivirigă : Problematica familiei socialiste — obiect al cercetării ştiinţifice 16

Gheorghe Fleancu : Pionieria, şcoală de educaţie moral-cetăţenească a copiilor patriei 20

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Oisie Şafran : Probleme ale comunicării pedagogice în învăţământul superior 23

Mihaela Roman : Cauzele şi dimensiunile mobilităţii elevilor în treapta I de liceu 26

Toma Stan : Organizarea activităţii în şcolile cu program prelungit 30

Sofia Sorescu, Elena Marinescu : Modalităţi de activizare a elevilor în vederea prevenirii şi lichidării insuccesului şcolar . . . 32

D. Rimer : Consideraţii privind examinarea colectivă programată cu răspuns la alegere 37

Alexandru Sandu : Calitatea cunoaşterii prin intermediul desenului studiat în şcoală 40

Nicolae Mitrofan : Dimensiuni ale conceptului de „competenţă profesională" a cadrelor didactice 45

Andrei Novak : Marketingul educaţional 51

26113

Costache Creangă : Referiri metodologice la primul an al studiului instrumentelor de suflat 56

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

F. Bacher, M. Reuchlin : Cercetările Institutului Național de Studiu al Muncii și de Orientare Profesională din Paris 60

CĂRȚI — IDEI

Viorel Nicolescu : O istorie a pedagogiei românești sau conștiința de sine a unei discipline 63

Victoria C. Petrescu : Pedagogia contemporană de Emilie Planchard . 64

Gh. Lăzărescu : Disciplina în școală 59

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 10/1976 г.

— Содержание —

* * * : Увеличение школьного вклада в нравственно-политическом воспитании молодежи ● ГЕОРГЕ БУНЕСКУ, Теоретические и методологические предпосылки выработки об'ективов революционно-патриотического воспитания ● КОНСТАНТИН МАРИНЕСКУ, Решающее значение румынского языка и румынской литературы в коммунистическом воспитании учеников ● ЛУМИНИЦА ГИВИРИГЭ, Проблематика социалистической семьи-предмет научного исследования ● ГЕОРГЕ ФЛЯНКУ, Пионерия, школа нравственно-гражданского воспитания детей родины ● О. ШАФРАН, Вопросы педагогического сообщения в вузах ● М. РОМАН. Причины и размеры подвижности учеников на первой ступени лицея ● С. ТОМА, Организование деятельности в школах с продлинной программой ● С. СОРЕСКУ и Е. МАРИНЕСКУ, Модальности активизации учеников ввиду предупреждения школьной неудачи ● Д. РИМЕР, Высказывания о программи рованном коллективном рассмотрении с ответом на выбор ● А. САНДУ, Качество познания способом черчения в школе ● Н. МИТРОФАН, Размеры концепта „профессиональной компетенции" дидактических кадров ● А. НОВАК, Воспитательный маркетинг ● К. КРЯНГЭ, Методологические ссылки на первый год изучения музыкальных инструментов ● Ф. БАШЕ и М. РЕКЛЕН, Исследования Национального Института Изучения Труда и Профессиональной Ориентации в Париже ● КНИГИ—ИДЕИ.

Educația politico-ideologică a elevilor

CREȘTEREA CONTRIBUȚIEI ȘCOLII LA EDUCAREA MORAL-POLITICĂ A TINERETULUI

În fiecare toamnă, cu ocazia deschiderii noului an de învățămînt, conducătorul partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, se află în mijlocul elevilor, studenților, cadrelor didactice, vizitează școli, institute de învățămînt superior, prezintă magistrale cuvîntări care orientează munca de instruire și educare a tinerelor generații.

În acest an, cuvîntarea ținută de secretarul general al partidului, la 15 septembrie, cu ocazia impresionantului miting ce a avut loc la Institutul Politehnic din București, a fost precedată de aprobarea de către Comitetul Politic Executiv al C.C. al P.C.R. în ședința din 14 septembrie, a Programului de măsuri elaborat de comisia ideologică a C.C. al P.C.R., sub conducerea directă a tovarășului Nicolae Ceaușescu, pentru aplicarea în viață a sarcinilor trasate de Congresul al XI-lea al partidului și de Congresul educației politice și al culturii socialiste în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative și a fost urmată, la 6 octombrie, de cuvîntarea la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și ale învățămîntului politic.

Programul și cuvîntările poartă însemnele gîndirii creatoare a stilului de profundă analiză științifică, dialectică proprii partidului și secretarului său general, constituind evenimente majore pentru destinul operei de cultură și educație ce se înfăptuiește în țara noastră. În ele se prefigurează o etapă de fundamentale împliniri și se creează cadrul prin care educația și învățămîntul sînt chemate să contribuie mai puternic la dezvoltarea conștiinței socialiste, la formarea omului nou, devotat patriei, comunismului.

Documentele apreciază că s-a obținut o creștere a nivelului general ideologic și politic al cadrelor, al activului, al întregului nostru partid ; s-a îmbunătățit activitatea de formare a conștiinței noi, socialiste a întregului popor. Aceasta se reflectă în mod deosebit de pregnant în activitatea practică a partidului, în entuziasmul și hotărîrea cu care toți oamenii muncii înfăptuiesc politica internă și externă a partidului și statului, în creșterea rolului conducător al partidului în toate domeniile de activitate. Dar, relevarea rezultatelor bune obținute nu trebuie să ducă la trecerea peste lipsurile ce se mai manifestă. Astfel, în organizarea învățămîntului de partid și predarea științelor sociale, ca și în unele activități cultural-educative,

persistă formalismul, fiind insuficient asigurată legarea lor de realităţile dezvoltării economico-sociale ale României socialiste. Combativitatea politică faţă de diferite concepţii retrograde şi teze greşite este nesatisfăcătoare. Istoria formării şi dezvoltării poporului român nu ocupă un loc corespunzător în învăţămîntul de partid şi de stat. Predarea istoriei se face uneori formal, superficial, spiritul vechi de instruire în această disciplină manifestîndu-se încă puternic. Nu se tratează în mod convingător, în lumina adevărului istoric, problemele naţionalităţilor conlocuitoare şi nu se combat în măsura cuvenită diferitele teze şi manifestări ale naţionalismului şi şovinismului burghez, de orice fel. Continuă să fie ignorate unele tradiţii progresiste, rolul important jucat de diferite forţe sociale şi politice în dezvoltarea ţării, în timp ce se preiau necritic aspecte şi idei greşite. Se manifestă serioase lipsuri în ceea ce priveşte legarea învăţămîntului de cercetare, de activitatea practică, de dezvoltarea economico-socială.

Pornind de la necesitatea înlăturării acestor deficienţe şi a realizării depline a Programului partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu arată că ţelul suprem căruia trebuie să i se subordoneze tot ceea ce se înfăptuieşte în patria noastră este dezvoltarea conştiinţei socialiste a maselor populare, formarea omului nou. Numai îmbinînd strîns dezvoltarea economică cu ridicarea noii conştiinţe revoluţionare se va putea asigura realizarea cu succes a programului de înflorire economico-socială a României. Aceasta impune ca munca de educaţie să fie pătrunsă de un puternic spirit revoluţionar — spirit ce a caracterizat şi caracterizează întreaga activitate a partidului nostru comunist. Nu trebuie uitat — subliniază secretarul general al partidului — că pentru a fi revoluţionar, activist, comunist nu este suficientă însuşirea unor teze generale ale clasicilor marxism-leninismului, ci se cere să asimilezi tot ceea ce este nou şi avansat în cunoaşterea umană, un spirit înaintat, o atitudine faţă de lipsuri şi greşeli, o poziţie fermă împotriva vechiului, curaj în promovarea noului. De aceea, este necesar ca în activitatea politico-ideologică şi educativă să ne întemeiem pe cunoaşterea temeinică a tot ceea ce se întîmplă în România, depunînd eforturi pentru a înţelege bine procesul transformărilor revoluţionare ce au avut şi au loc în patria noastră, perspectivele lor. În acest sens, să se acorde un loc mai mare istoriei, procesului de formare, dezvoltare şi afirmare a poporului şi naţiunii noastre, rolului luptelor de clasă în dezvoltarea modernă a României, misiunii vitale îndeplinite de muncitorime în epoca capitalistă în dezvoltarea ţării, în lupta împotriva reacţiunii, a fascismului şi războiului, pentru eliberarea patriei de sub dominaţia fascistă şi trecerea la făurirea noii orînduiri sociale.

La baza întregii activităţi politico-educative, să stea politica internă şi externă a partidului nostru, de a acţiona astfel încît fiecare comunist, fiecare cetăţean al patriei, fiecare tînăr să înţeleagă bine fenomenele dezvoltării economico-sociale, atît naţionale, cît şi internaţionale, pentru a fi în stare, în orice împrejurări, nu numai să explice politica partidului şi să demonstreze justeţea ei, ci şi să acţioneze cu toată forţa pentru a contribui la înfăptuirea ei în viaţă.

O atenţie deosebită se acordă în Program îmbunătăţirii continue a muncii în domeniul culturii şi artei, a aşezămintelor culturale, dezvoltării creaţiei cinematografice, teatrale şi muzicale, stimulării activităţii cultural-artistice de masă, ridicării nivelului ideologic, etic şi estetic al creatorilor. Instituirea Festivalului naţional „Cîntare României" are drept scop cuprinderea într-o sinteză creatoare a tuturor formelor şi domeniilor de activitate culturală şi antrenarea la intensă viaţă spirituală a întregului popor.

Se prevăd şi măsuri de optimizare a funcţionalităţii mijloacelor de informare în masă, a presei, radioului, şi televiziunii, pe linia creşterii contribuţiei acestora la educarea politico-ideologică şi culturală a maselor, la mai buna reflectare a actualităţii politice, economice, sociale şi culturale a ţării, precum şi a evenimentelor internaţionale. De asemenea, programul include indicaţii concrete referitoare la obiectivele, formele şi procedeele de răspîndire a cunoştinţelor ştiinţifice şi tehnice, precum şi pentru popularizarea valorilor culturale româneşti peste hotare şi a celor străine în ţara noastră, stabilind statutul şi atribuţiile Centrului naţional pentru promovarea prieteniei şi colaborării cu alte popoare.

În mod corespunzător s-au stabilit măsuri pentru o mai bună organizare a învăţămîntului de stat, pentru legarea lui mai strînsă de cercetare şi producţie,

în lumina exigenței subliniată de secretarul general al partidului că, indiferent de profil, școala are datoria să asigure tineretului o pregătire solidă, să-l învețe să știe ce are de făcut în viață, să-l ajute să fie în stare să se încadreze în activitatea de construcție socialistă, de dezvoltare a patriei. În acest scop, tineretul trebuie să fie educat în spiritul dragostei față de patrie, față de tot ceea ce au realizat înaintașii noștri, față de tradițiile mișcării progresiste și revoluționare ale mișcării comuniste, să fie înarmat cu cele mai noi cuceriri ale științei, tehnicii și întregii cunoașterii umane, să se afirme cu putere ca un tineret revoluționar.

În ceea ce privește pregătirea practică, pornindu-se de la necesitatea ca circa o treime din lună să fie afectată producției propriu-zise, fie în atelierele proprii, fie în secțiile întreprnderilor, s-au luat măsuri de organizare în perioade compacte și continue, în funcție de profilul instituției de învățământ, de anul de studii și discipline.

Conținutul pregătirii practice va fi îmbunătățit la toate nivelele învățământului. În grădinițe se va întări caracterul aplicativ al activităților și, pe măsura puterii lor, copiii vor fi antrenați în acțiuni de înfrumusețare a localurilor, la păstrarea și îngrjirea obiectelor comune și a locurilor de joacă. Învățământul obligatoriu de 10 ani va asigura o pregătire unitară astfel încît, la absolvire, tinerii să se poată încadra într-o muncă social-utilă. În treapta a doua de liceu, se va acorda deosebită atenție însușirii de către elevi a celor mai noi cunoștințe științifice și vor fi stabilite pe ani școlari baremele de acceptabilitate ale deprinderilor tehnico-practice, pentru a se asigura pregătirea tinerilor la nivelul muncitorilor calificați. Învățământul profesional va oferi un profil larg de pregătire pentru mai multe meserii și specialități înrudite. În învățământul superior, întregul proces de instruire-educare se va desfășura pe baza programelor de integrare cu cercetarea și producția, cu practica social-politică. Se va continua acțiunea de înființare și organizare a unităților de producție, cercetare, proiectare, servicii și se vor consolida cele existente.

În vederea realizării acestor măsuri, în întregul învățământ, în perioada 1976—1978, se vor revizui și îmbunătăți, în mod substanțial, pentru toate disciplinele, planurile, programele, manualele și cursurile, caietele de lucrări practice. Va crește ponderea activităților practice și de laborator în aprecierea rezultatelor obținute la învățătură și se va simplifica sistemul de notare în învățământul primar. Pregătirea tinerilor pentru muncă și viață, valorificarea capacităților și aptitudinilor acestora, impune extinderea participării lor la activitățile cercurilor tehnico-aplicative și științifice și a micro-cooperativelor de producție, la concursurile de creație tehnică. De asemenea, este o îndatorire a tuturor elevilor și studenților să fie prezenți în organizarea și desfășurarea activităților de muncă patriotică.

În acest context de exigențe, orientarea școlară, profesională și de încadrare în muncă se va centra pe atragerea tinerilor spre domeniile de activitate și zonele cu greutăți în recrutarea forței de muncă.

În unitate cu măsurile referitoare la creșterea calității pregătirii tehnico-productive, se înscriu și indicațiile cuprinse în Program și în cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu cu privire la intensificarea activității de educație generală, de educație politică, de ridicare a conștiinței și formare culturală a tineretului patriei noastre. Programul educativ trebuie să fie aplicat de la cea mai fragedă vîrstă. Respectarea particularităților de vîrstă și individuale nu înseamnă cedarea, în vreun fel, de la obictivele, principiile și normele programului, ci se referă la varietatea și selectivitatea tehnologiei de formare. Astfel, în învățământul preșcolar se va cultiva dragostea copiilor față de patrie, partid și popor și se va urmări formarea lor în spiritul ordinii și al disciplinei, al cinstei și corectitudinii. Copii în vîrstă de 4—7 ani, „Șoimii patriei", vor fi antrenați sistematic la activități ale școlii și organizației de pionieri, menite să contribuie la apropierea și adaptarea pentru viitoarea muncă școlară și pionierească. În învățământul obligatoriu și liceal va crește nivelul educativ al tuturor disciplinelor, prevăzîndu-se măsuri de îmbunătățire a conținutului predării limbii și literaturii române la toate clasele, a limbii materne pentru copiii din rîndul naționalităților conlocuitoare, a limbii latine, constituției, cunoștințelor economice și social-politice, filosofiei și socialismului științific și economiei politice. În întreg învățământul superior se introduce cursul „Problemele fundamentale ale istoriei patriei și Partidului Comunist Român". În învățământul gim-

nazial, liceal, profesional și postliceal se consacră, o dată la două săptămîni, o oră de informare politică. De asemenea, se îmbunătățește învățămîntul politico-ideologic, U.T.C., care va asigura cunoașterea de către elevi a problemelor legate de „Rolul, locul și sarcinile tineretului, ale organizației sale revoluționare, în lumina Programului P.C.R.", iar pentru studenți se va urmări cunoașterea problemelor fundamentale ale activității economico-sociale din patria noastră, ale vieții politice interne și internaționale.

Munca educativă a școlii va fi sprijinită mai mult decît pînă acum de către părinți, a căror participare și responsabilitate se înscrie, datorită măsurilor luate de Comitetul Politic Executiv, într-un cadrul organizatoric și juridic precis. În acest sens, în vederea sporirii controlului cetățenilor asupra activității din școli și licee și a instituțiilor județene și centrale care le coordonează, se instituie la nivelul fiecărui județ, al municipiului București, cît și pe țară, consiliile comitetelor cetățenești de părinți, care vor avea reprezentanți în consiliul de conducere al inspectoratului școlar, precum și în Ministerul Educației și Învățămîntului. Președinții comitetelor cetățenești de părinți din fiecare instituție de învățămînt vor face parte din colectivul sau consiliul de conducere.

Există, deci, un sistem unitar, bine organizat, o orientare clară în întreaga activitate de educație ideologică-politică, pe baza cărora vom obține o creștere substanțială a nivelului de pregătire politică și ideologică a partidului, a poporului nostru. Dar — atrage atenția tovarășul Nicolae Ceaușescu — numai sistemul și orientările nu sînt suficiente. Este necesar acum să se acționeze pentru asigurarea bunei desfășurări a tuturor formelor de educație și învățămînt, a noului lor conținut. Întregul partid trebuie să se angajeze cu întreaga forță în activitatea ideologico-politică și educativă, fiecare comunist are datoria să fie un propagandist, un participant activ la opera de modelare a omului nou. Condițiile optime de muncă și viață create cadrelor didactice, posibilitățile și domeniile nelimitate unde imaginația, cutezanța și pasiunea lor și a celor pe care îi educă pot fi puse în aplicare, măsurile stabilite pentru pregătirea și perfecționarea profesorilor se însoțesc de sarcina fundamentală de a contribui exemplar la realizarea Programului partidului în școală și în afara ei. La educarea politico-ideologică a tinerilor trebuie să participe toți cei care lucrează în învățămînt. Secretarul general al partidului arată că nu poate fi considerat educator bun, profesor bun, acela care nu desfășoară și o intensă activitate politico-ideologică, educativă în rîndul elevilor, studenților și al comunității sociale.

În acest context de majore responsabilități, cercetarea pedagogică are îndatorirea să modeleze procesele de instruire și educare pe baza cunoașterii profunde a mutațiilor și tendințelor în cele mai diverse domenii și medii de viață, să fie mai deschisă față de noile structuri, să intre mai hotărîtă în noile circuite valorice, oferind educatorilor lucrări ce reprezintă o dezvoltare pedagogică și metodică a măsurilor prevăzute în program și, în același timp, antrenînd în inovarea pentru învățămînt și educație marea masă a cadrelor didactice. Eficiența cercetării pedagogice va spori continuu prin unificarea eforturilor sale, prin imprimarea unor ritmuri de muncă mai rapide, prin concentrarea și caracterul prospectiv și operațional al demersurilor sale.

PREMISE TEORETICO-METODOLOGICE ALE ELABORĂRII OBIECTIVELOR EDUCAȚIEI PATRIOTIC-REVOLUȚIONARE

GHEORGHE BUNESCU

Omul și societatea au nevoie de transformare revoluționară, pentru că o recunosc ca un autentic mijloc de îmbogățire a condiției umane. Această recunoaștere este istorică, ca și recunoașterea libertății, dreptății sau demnității. De aceea, putem sesiza o îmbogățire de sensuri și semnificații valorice ale spiritului revoluționar în procesul de înaintare spre comunism. Pe temeiul perenității poporului român și a valorilor și aspirațiilor sale de libertate și dreptate se dezvoltă atît conștiința apartenenței la acest popor, cu respectul pentru trecutul istoric, cît și conștiința angajării la efortul permanent și prospectiv de transformare socială, de ameliorare a condiției umane. Patriotismul, rămînînd resursă de energie umană, sentiment și mobil superior de acțiune, devine o expresie a conștiinței revoluționare. În acest sens, după cum se evidențiază în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste, „dezvoltînd recunoștința și prețuirea față de strămoșii care, cu sacrificii și jertfe uriașe, au apărat ființa națională a poporului, au purtat steagul luptei pentru libertate și neatîrnare, pentru dreptate națională și socială, trebuie să sădim în conștiința oamenilor sentimentul răspunderii față de moștenirea înaintașilor, al hotărîrii de a duce mai departe, în noile condiții istorice, făclia progresului și civilizației pe pămîntul României" [1].

Caracteristicile de bază ale patriotismului revoluționar impun educației exigențe noi, superioare, iar evidențierea lor în documentele de partid favorizează organizarea și conducerea unei activități permanente pentru realizarea programului unitar de educație politică și culturală a maselor, de formare a omului nou. Pentru teoria educației se impune și se favorizează — în condițiile unor exigențe sporite — elaborarea unei taxonomii a obiectivelor educaționale, care : să țină seama de *dinamica fenomenelor social-politice și morale ;* să țină seama de *particularitățile psiho-sociale ale subiecților educației ;* să fie descrisă în termeni pedagogici, de *modificare a comportamentelor și atitudinilor subiectului educației.*

Studiul prezent nu își propune elaborarea unei metodologii a realizării obiectivelor educaționale — deși poate sluji, implicit, la aceasta — ci evidențierea unor demersuri teoretico-metodologice necesare, după opinia noastră, elaborării obiectivelor educației patriotic-revoluționare.

Trebuie precizat că elaborarea — în termeni pedagogici — a taxonomiei obiectivelor educației patriotic-revoluționare este necesară atît pentru *evaluarea rezultatelor* obținute în practica educațională, cît și pentru *dezvoltarea situației educaționale.* Pentru evaluarea rezultatelor este, credem, suficientă elaborarea obiectivelor în termeni (psihologici) de comportament observabil ; pentru dezvoltarea situației educaționale se impune însă elaborarea obiectivelor în termeni (propriu-zișipedagogici) de modificare a comportamentului și atitudinii. Această distincție, deși

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România,* Editura politică, București, 1976, p. 43.

este mai dificilă în practică — datorită interdependenței firești a proceselor educative — se impune ca o premisă metodologică ce oferă deschiderea spre realizarea scopului educației : modificarea comportamentului. În acest sens se impune evidențierea faptului că evaluarea rezultatelor — respectiv elaborarea în termeni de comportament observabil a obiectivelor — este un moment necesar, dar nu suficient în dezvoltarea situației educaționale. Prin urmare, obiectivele educației moral-politice nu pot fi elaborate exclusiv în termeni de comportament observabil ; și aceasta, nu numai pentru că „ar fi mai dificil" să observăm manifestările morale autentice și pentru că interesează mai puțin realizarea unui „etalon al conduitei", ci mai degrabă interesează libera dezvoltare și autodezvoltare morală. Așa după cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste : „Trebuie să existe deplină claritate : nu ne propunem și nu ne putem propune uniformizarea omului. Aceasta ar fi o absurditate, un nonsens" [2].

* * *

Apărute ca o reacție firească la tendința pedagogiei de a se opri în fața unei distincții clare între ceea ce trebuie și ceea ce se realizează efectiv în practica educativă, teoriile „evaluaționiste" au devenit o „modă" la fel de periculoasă ca și tendința inițială, deoarece se ancorează prea mult în ceea ce este (realizat), în ceea ce este observabil și măsurabil (în comportamente). Termenii în care se elaborează asemenea taxonomii (Bloom [3], Meger [4]) trădează *dificultățile de principiu ale unor încercări care nu sesizează caracterul istoric, procesual al practicii educative.* Asemenea taxonomii se elaborează în termeni de comportamente „omițîndu-se" aspectul atitudinal, integrator al personalității, cu exigența aproape nefirească, atunci cînd ne referim la dezvoltarea sensibilității umane, de a se urmări numai „comportamente observabile". O altă exigență — ce poate funcționa numai în cadrul procesului didactic, dar nu și în procesul educativ — este ca „fiecare obiectiv să poată fi reprezentat în mod neutru" (să ne gîndim ce ar însemna aceasta pentru educația patriotică și revoluționară ? !). Chiar și exigența care prevede ca obiectivele să formeze un cîmp continuu (un obiectiv „superior" neputîndu-se realiza fără unul „inferior"), ne apare ca nefirească în raport cu procesualitatea și diversitatea condițiilor de manifestare a persoanei umane, în raport cu caracteristicile psiho-sociale ale grupurilor socio-educaționale, în raport cu climatul și cadrul normativ-axiologic, istoric modificabil.

Desigur, cunoașterea științifică presupune îmbinarea parametrilor de rigoare și eficiență, dar realizarea *deschiderii reciproce a teoriei și practicii educației* impune „depășirea" unor exigențe și norme — așa cum au fost ele elaborate pentru procesul didactic, în condiții socio-educaționale ce nu sînt specifice educației noastre. Altfel, riscăm să ne trezim în situația paradoxală (mai ales cînd ne referim la educația patriotică și revoluționară, la evaluarea rezultatelor ei), de a evalua (măsura și observa) ceea ce nu ar trebui să evaluăm.

Principala exigență pe care trebuie să ne-o impunem este de a face efortul să regîndim critic însuși procesul educației în raport cu noile exigențe ale societății noastre. Pentru a face din obiectivele educației nu numai niște criterii de evaluare, dar și căi de realizare practică a scopurilor educației, a idealului educațional, trebuie, de asemenea, să ne precizăm o strategie care implică o opțiune prin răspunsurile posibile la întrebările privind : ponderea „momentelor" de modelare prin educație și de deschidere a subiectului la educație ; relația între „constanța" comportamentală și atitudinală) și „inconstanța" încercărilor asumătoare de riscuri și autentică responsabilitate. Pentru elaborarea metodelor educației se

---

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste*, Editura politică, București, 1976, p. 111.

[3] B. Bloom, *Taxonomy of educational gools*, vol. II, Affective domain, Ed. I. Chicago, 1969.

[4] E. P. Meger, *Comment definir les objectivs pedagogiques*, Ed. Gauthier Villars, Paris, 1971.

mai impune precizarea *tendințelor de dezvoltare a spiritului revoluționar*, înțelegerea imperativului moral „trebuie" ca o dimensiune a posibilului uman și a posibilului uman funcție de realizarea potențelor creatoare ale personalității.

Astfel, caracteristicile de bază ale patriotismului revoluționar presupun anumite tendințe de dezvoltare ce vizează realizarea „prototipului" comunistului de omenie, tolerant față de încercările sincere și lucide de a lărgi cîmpul afirmării creatoare a omului, dar intolerant față de atitudinile ne-revoluționare, ne-transformiste și ne-critice. După opinia noastră, *netolerarea atitudinii necritice* devine esențială pentru dezvoltarea spiritului revoluționar. Hotărîrea de a duce mai departe făclia progresului, expresie a patriotismului revoluționar, impune mai mult decît în orice alt moment istoric, dezvoltarea unor motivații etice superioare, a unei solidarități active, prospective. Subliniem că acești „parametri contemporani" se realizează oarecum „împotriva" motivațiilor psihologice care reclamă cu precădere confortul și echilibrul psihic, constanța comportamentală. Socializarea riscurilor — fenomen larg recunoscut în contemporaneitate — impune nu numai dezvoltarea capacității de creație culturală și socială, dar și refuzul confortului psihic. Dezvoltarea atitudinii critice — cu atît mai greu de realizat în procesul educației, cu cît este mai greu de manifestat în experiența de viață a subiectului — rămîne însă o condiție a dezvoltării responsabilității și spiritului revoluționar, a patriotismului revoluționar. Deoarece conștiinței morale îi este specifică tendința subiectului spre ideal, prin distanțare de real, dezvoltarea personalității morale a subiectului presupune crearea unui sistem de ocazii și posibilități de manifestare a atitudinii critice, sincere și lucide.

Dezvoltarea patriotismului revoluționar, presupunînd nu numai conștiința patriotică de apartenență la popor, ci și conduita patriotică de angajare la eforturile poporului, impune ștergerea iluziei, potrivit căreia înaintarea spre comunism ar fi lipsită de dificultăți. În acest sens, integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea, deprinderea tinerilor cu activitatea productivă oferă mai multe posibilități de sesizare a dificultăților muncii și vieții cotidiene, de punere și rezolvare a lor. Menținînd grija de a evita insuccesele din activitatea tinerilor, trebuie să se urmărească consecvent punerea lor în fața problemelor și dificultăților reale. O cale specială este aceea de a-i antrena la analiza activității educative, a limitelor acestei activități în raport cu exigențele sociale și cu aspirațiile subiecților. Această cale este pregătitoare pentru atragerea la fixarea obiectivelor propriei educații, pentru realizarea autoeducației și educației permanente.

* * *

Educația patriotică și revoluționară vizează în principal dezvoltarea conștiinței și comportării patriotice și revoluționare a elevului. În ceea ce privește *dezvoltarea conștiinței*, se impune formarea unor reprezentări, noțiuni și sentimente, iar pentru realizarea unei anumite *comportări* este necesară formarea unor deprinderi și obișnuințe, precum și a unor atitudini. Subliniem că *atitudinile au funcție integratoare* la nivelul personalității și chiar la nivelul colectivității.

Este știut că procesul formării reprezentărilor și noțiunilor morale parcurge anumite etape cu dificultăți specifice vîrstei : de la reprezentări concrete, în care copiii nu desprind notele esențiale, spre o diferențiere din ce în ce mai bună a notelor esențiale, ale noțiunilor de patriotism și spirit revoluționar și, de aici, la operarea cu aceste noțiuni (la acest stadiu se ajunge spre vîrsta preadolescenței) ; sentimentele și deprinderile au o tendință de rămînere în urmă față de cunoștințele asimilate și față de noțiunile formate, începînd tot cu vîrsta preadolescenței (la școlarii mici și la preșcolari deprinderile aflîndu-se în primul plan) ; de aici o anumită neconcordanță dintre vorbe și fapte : elevul „știe" cum trebuie să se comporte, dar... ; în acest sens este important să se înțeleagă că deprinderile și convingerile se pot forma și manifesta nu numai în împrejurări excepționale, ci mai ales

în viața cotidiană ; în ceea ce privește atitudinile — ca procese psihice integratoare — ele de-abia încep să apară la vîrsta preadolescenței, vîrstă la care începe de fapt ontogeneza morală a personalității.

În acest sens, unii psihologi numesc o asemenea stare a copilului, stare de „realism moral" [5], adică o stare în care copilul confundă ceea ce este cu ceea ce trebuie, ceea ce vrea cu ceea ce poate, norma cu realizarea ei etc. *Depășirea stării de realism moral este principalul rezultat al dezvoltării în ontogeneza personalității și, deci, principala sarcină a educației morale la această vîrstă.* O condiție principală este realizarea unei experiențe de viață și a unui climat bazat pe încredere și cooperare între copil și adult, între elev și profesor. Or, aceasta presupune acceptarea unei poziții egale, evitarea autoritarismului, tolerarea și chiar stimularea criticilor din partea copilului.

Problema care se pune este de a determina ce noțiuni (și chiar reprezentări), ce deprinderi nu au fost încă realizate la vîrsta elevului preadolescent ? Ce atitudini se pot forma în primul rînd la această vîrstă ?

Metodologic se poate pleca în dublu sens : ori de la ceea ce se poate dezvolta sub raport psihic la această vîrstă, ori de la ceea ce trebuie dezvoltat sub raport socio-pedagogic. Rămîne oricum condiția de *a nu fi propuse obiective educative ce nu corespund dezvoltării psihice a subiectului.* Cu alte cuvinte, trebuie să ne întrebăm : obiectivul educativ propus poate fi realizat la vîrsta respectivă ? În ce condiții și cum ? Un pericol potențial este de a rămîne la modul schematic al dezvoltării individuale a copilului, de a nu ține seama de particularitățile colectivităților școlare, de faptul că anumite atitudini specifice unor medii socio-educative pot potența sau frîna diferite procese psihice. În acest sens, un rol esențial îl joacă *climatul psiho-social din școală,* relațiile dintre profesor și elev, dintre elevi etc.

La nivelul preadolescenței — cînd începe ontogeneza personalității morale — sînt create sau se creează o serie de premise psihologice (curajul de a-și exprima propriile idei ; dorința de a cunoaște cît mai mult ; obișnuința de a colabora cu alții la rezolvarea unor probleme, mai ales cooperarea între copii și mai puțin a copilului cu adultul) și sînt dobîndite unele cunoștințe despre condițiile elementare care favorizează cunoașterea și creația. În acest sens evidențiem și acțiunea indirectă a interesului pentru profesiune — ce începe să se manifeste la această vîrstă — asupra interesului de cunoaștere. „În civilizațiile noastre, ea este vîrsta la care din punct de vedere psihologic... copilul este în stare să se elibereze de datul imediat în direcția intereselor și a proiectelor care scot la iveală mai devreme sau mai tîrziu, adevăratele sale aptitudini" [6]. În mod normal s-a trecut de fazele prenormativismului și normativismului și copilul se află în faza postnormativismului. Norma nu mai este considerată un „tabu", ceva exterior, ci este asimilată sau respinsă. Apare capacitatea de distanțare critică față de norme, în virtutea unor aspirații superioare. Apare posibilitatea rezolvării autonome a conflictelor intrapersonale dintre motive diferite, precum și posibilitatea unor decizii în cunoștință de cauză.

* * *

Schița unei taxonomii a obiectivelor educației patriotice-revoluționare ar trebui deci să cuprindă, credem noi, următoarele coordonate :

— obiective („generale" și „finale") în termeni de dezvoltare social-politică sau morală ; plecînd de la caracteristicile de bază ale patriotismului revoluționar, evidențiate în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste, subliniind tendințele de dezvoltare în prezent și în perspectivă a patriotismului revoluționar și descriindu-le în raport cu principiul fundamental al integrării învățămîntului cu cercetarea și producția ; în special, sesizarea tendințelor de dezvoltare este necesară pentru evitarea prejudecăților de

[5] J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant,* Felix Alcan, Paris, 1932.
[6] J. Piaget, *Psihologie și pedagogie,* Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 86.

tip paternalist ; socializarea riscurilor, nevoia de creație oferă perspective noi care se impun treptat în munca de educație ;

— obiective („criterii" de apreciere) în termeni de evaluare ; uneori în termeni de comportament observabil ; posibil de descris prin raportare la situația educativă elementară și a particularităților psiho-sociale ale subiectului (individual sau colectiv) al educației ;

— modele operaționale de evaluare și dezvoltare a situației educaționale (metode, tehnici, instrumente în termeni de acțiuni educative sau organizatorice).

Menționăm că, deoarece evaluarea dezvoltării conștiinței patriotic-revoluționare nu se reduce la evaluarea nivelului conceptual (al cunoștințelor despre patrie, despre spirit revoluționar etc.), pot funcționa drept criterii de evaluare și unele stadii de manifestare a conștiinței morale [7] ; de emitere a judecăților de apreciere, de adoptarea unei atitudini etc.

Specificarea obiectivelor pedagogice ale educației patriotic-revoluționare poate merge spre stabilirea unor obiective (și criterii) mai concrete, vizînd domeniul cunoașterii, al limbajului, al deprinderilor și al atitudinilor, în cadrul unor anumite activități didactice sau extradidactice. La niveluri de specificare mai profundă ele țin seama de particularitățile psiho-sociale și psiho-pedagogice ale subiectului educației, ale clasei și fiecărui elev. Astfel, pentru anumiți subiecți este necesară realizarea deprinderii de a respecta normele, de a respecta disciplina, iar pentru alții (la alte vîrste, din alte medii socio-educative) se impune realizarea capacității de a viza „dincolo" de norme, în virtutea unor aspirații superioare.

Dacă sub aspectul exigențelor social-politice se impune aproximarea tendințelor de perspectivă ale dezvoltării fenomenelor moral-politice și sub aspect psiho-pedagogic se impune cunoașterea nivelului și particularităților de dezvoltare a subiectului, sub raport etico-pedagogic se impune distincția practică între norma ideală și obiceiul practicat. Astfel, pentru înțelegerea superiorității modelului moral al societății socialiste se impune, pe de o parte, recunoașterea de către subiect a dialecticii formării personalității morale, a condițiilor de manifestare responsabilă, liberă, critică și creatoare ; de asemenea, oferirea unor exemple convingătoare vizează atît realizările istorice epocale și figurile unor eroi istorici legendari, cît și eroismul cotidian, învingerea obstacolelor vieții cotidiene.

Dezvoltarea patriotismului revoluționar impune și o pondere crescută a criteriilor morale în aprecierea cotidiană a elevilor, precum și folosirea mai intensă a unor noi criterii morale de apreciere, precum : manifestarea neconformistă, liberă, autonomă, critică, sinceră, creatoare. Astfel, prin valorificarea marilor posibilități de deschidere la educație a tinerilor se poate mai bine prefigura prototipul comunistului de omenie. Tînărul, subiect al educației, poate el însuși prefigura un model posibil al dezvoltării umane.

---

[7] Vezi și Didina Bărbulescu, *Rolul și strategia formării dimensiunii etico-cetățenești a personalității constructorilor socialismului*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1972.

ROLUL PRECUMPĂNITOR AL LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN EDUCAȚIA COMUNISTĂ A ELEVILOR

Prof. CONSTANTIN MARINESCU
Liceul „Mihai Viteazul"
București

„Primul Congres consacrat omului, dezvoltării și înfloririi personalității sale" — așa cum îl definea tovarășul Nicolae Ceaușescu în încheierea memorabilelor dezbateri — Congresul educației politice și al culturii socialiste (2—4 iunie 1976) reprezintă în viața spirituală a patriei noastre un moment decisiv, căci a propus cu fermitate linia de perspectivă a întregii activități din domeniul ideologic, al educației și al dezvoltării culturii în general.

Postulatul rostit atît de ferm la Congres : „noi ne propunem acum să perfecționăm produsul cel mai înalt al naturii, — omul, creatorul a tot ce există în societate", prinde conturul și însemnătatea imperativului care trebuie înscris ca deviză a oricărei școli și ca obiectiv al fiecărei discipline de învățămînt.

În aceste condiții, în cadrul procesului instructiv-educativ accentul se deplasează net de pe informativul împovărător pe formativul creator ; rolul dascălului este acela al constructorului de conștiințe, iar raportul vechi predare-receptare, de transmitere activă și de achiziționare pasivă este înlocuit de unul nou, de călăuzire și descoperire, de conlucrare activă și creatoare.

În acest context, ne apar de o importanță covîrșitoare rolul și virtualitățile educative moral-patriotice inegalabile ale literaturii, înalta menire a artei de a isca și înteți mereu gustul estetic, pentru a consolida o ambianță artistică superioară, necesară dezvoltării multilaterale, armonioase, a personalității.

Există cumva primejdia ca dezvoltarea uriașă a tehnicii să provoace diminuarea interesului pentru frumos, cu consecința inevitabilă a desconsiderării disciplinelor umaniste, accentul trecînd exclusiv pe cele științifice ? Frumosul nu poate fi izgonit din societate, este organic legat de viața, munca, de creația omului. Procesul continuu al umanizării omului crește în măsura în care munca lui înseamnă tot mai mult creație liberă, biruință a minții și forței dirijate de inteligență, bucurie a vieții. Încă din zorii societății umane omul a creat frumosul !

Dar, colosale, într-adevăr, monumentele artistice ale antichității îndepărtate, bunăoară piramidele, amfiteatrele, grădinile suspendate erau construite de robi sleiți de orice sentimente omenești, în timp ce societatea socialismului multilateral dezvoltat crește din efortul realmente uman, înflăcărat, al unui întreg popor, al unor conștiințe libere și mîndre, aderînd dintr-o convingere granitică și cunoscînd, în vîltoarea construcției, deopotrivă cu satisfacția supremă a realizărilor obștești, bucuria intensă, emoția nobilă, delectarea superioară în fața frumuseții naturale, dar mai ales a frumuseții create de mîna demiurgică a omului, unicul creator al tuturor minunilor din univers. Valoarea estetică este intrinsecă, organic implicată în procesul complex al muncii.

Să ne mai întrebăm dacă este posibilă însușirea estetică a realității noi, fascinante, fără corespunzătoarea dezvoltare a ceea ce Marx numea „simțurile umane subiective ?" Și, de asemenea, dacă dezvoltarea acestor simțuri subiective este posibilă fără maxima valorificare a potențelor educative ale artei ? Și toate acestea, unde anume, dacă nu în primul rînd în școală ?

Uriașa dezvoltare tehnică a societății noi nu numai că nu ostracizează poezia, dar provoacă și așteaptă o nouă poezie, pe măsura epocii. Arta îi ajută omului

să se dezvolte armonios, să se cunoască mai bine pe sine și să cunoască multilateral, plenar, lumea, realitatea, societatea, să se delecteze în fața măreței puteri a spiritului uman, umanizîndu-se, prin aceasta, necontenit.

În ceea ce privește locul literaturii între celelalte obiecte de învățămînt este limpede că astăzi, pe măsură ce crește ponderea educativului, a formativului, importanța unui asemenea obiect urcă spre cote tot mai înalte. Am putea spune că acum, cînd țelul final al învățămîntului este *educația comunistă* a tinerelor generații, literatura își dezvăluie toate multiplele ei virtualități.

De la bătrînul cronicar Miron Costin, care în Predoslovia operei sale „De neamul moldovenilor"... dăltuia pentru veșnicie răspunderea pe care mentorul o are față de viitorime, față de neamul său : „eu voi da seama de ale mele cîte scriu", căci... „scrisoarea este lucru vecinic...", pînă la replica, și ea memorabilă, a eroului lui Horia Lovinescu din „Moartea unui artist", „funcția artei este să afirme și să ordoneze, nu să nege și să dizolve", lecția de literatură este o permanentă chemare a tînărului de toate vîrstele spre idealul uman cel mai înalt : datoria față de neamul și față de epoca lui.

Școala a fost totdeauna laboratorul în care fiecare orînduire socială își fasonează tipul uman caracteristic. Realismul marelui scriitor satiric, azi de renume universal, I. L. Caragiale ne-a indicat cu neîndurare tipul uman fasonat în școala veche ; Ionel, Goe, Micul Ftiriade, Mitică Georgescu și Ovidiu Georgescu, Ghiță Nițescu și Coriolan Drăgănescu nu sînt eroii independenți ai schițelor „Vizita", „Domnu' Goe", „Un pedagog de școală nouă", „Lanțul slăbiciunilor", „Bacalaureat", „Triumful talentului" și „Tempora", ci pur și simplu trepte, etape ale aceluiași erou, tipul caracteristic al acelei societăți în care încă din familie copilul era pregătit pentru jungla lui „homo hominis lupus".

În școala societății noastre educația fasonează un alt tip de om, al cărui ideal îl constituie educația în spiritul umanismului socialist. Fiecare lecție de literatură își atinge scopul său educativ numai în măsura în care tălmăcește vibrant acest adevăr simplu tuturor elevilor, în măsura în care le trezește dragostea față de trecutul de luptă al poporului, față de P.C.R., față de frumusețile și bogățiile patriei noastre.

Asemenea considerații generale nu sînt, în nici un caz, inutile, din moment ce mă ajută să-mi precizez *locul și menirea* obiectului meu între disciplinele de învățămînt, să-i limpezesc *obiectivele* și eventual chiar *metodologia* lui specifică. Or, înainte de orice altceva, cînd am plecat spre școală, o premisă fundamentală îmi indică direcția în care se va desfășura întreaga mea activitate instructiv-educativă : caracterul *precumpănitor formativ* al obiectului meu.

Simpla comparație între efortul depus de elevul meu pentru a achiziționa, pentru a urca noi trepte la matematici, fizică, chimie și efortul depus de acesta pentru cunoașterea și interpretarea textului literar nu cere... eforturi pentru a sesiza deosebirea. Cine confundă aceste activități școlare diametral opuse — rezolvarea unei probleme complexe și lectura unui text literar— nu-l ajută nici pe elev, nici pe dascăl.

Dacă ne-am așeza cîteva clipe lîngă elevul nostru, la masa lui de lucru de acasă și i-am urmări eforturile, concentrarea, uneori „chinul" în sensul nobil, pentru pregătirea unei lecții de fizică sau matematică și destinderea, înseninarea frunții lui, uneori participarea afectivă exteriorizîndu-se și prin gesticulații la întîmplările din paginile unui roman pe care-l „devorează", am înțelege cîteva lucruri foarte importante pentru munca noastră. În primul rînd, faptul că „ocupațiile" pe care i le pretinde literatura română îi asigură elevului acasă o alternare binefăcătoare : concentrare-destindere, fără de care n-ar fi posibilă organizarea unei munci intelectuale intense și de durată. Apoi, la fel de instructiv ar fi pentru noi, dacă ne-am uita discret și pe paginile caietului în care a început să-și redacteze tema, oricare ar fi obiectul respectiv ; el va proceda, organizînd pînă la eleganță sau aruncînd materialul la întîmplare, exprimîndu-se bogat, nuanțat sau confuz și rudimentar, *exact pe atîta* cît a „învățat" din lecțiile de limba și literatura română și cît a achiziționat din lecturile recomandate. E limpede. Cum să fie confundate două activități cu totul opuse ?

Aș îndrăzni să atrag atenția, încă o dată, asupra adevărului că secretul unei rodnice organizări a muncii școlare și în clasă, cu deosebire însă acasă, se află aci, în înțeleapta alternare și dozare a unor asemenea activități atît de diferite. Dar,

ajutînd într-o parte și în alta, alternînd cu obiecte și activități diferite, limba și literatura română își demonstrează cu prisosință caracterul esențial de obiect de bază al culturii generale, care nu-și propune să pregătească scriitori sau... critici literari, ci asigură fondul de pregătire generală pe care să se ridice treptat și armonios o specializare sau alta, capacitatea de a recepta estetic realitatea și de a umaniza munca zilnică. Aceasta constituie, deci, o premisă ! O a doua premisă : din toate aceste considerații preliminare se mai învederează încă o particularitate a acestui obiect, o particularitate, în aparență, paradoxală : un obiect captivant pentru elev, a cărui predare este însă deosebit de dificilă pentru... profesor. De ce ? La oricare obiect, pasiunea, vibrația, asigură metodicii un considerabil spor de eficacitate, căci dacă demonstrația convinge, pasiunea contaminează. Participarea afectivă a profesorului de literatură, cînd prezintă figura lui Ștefan cel Mare din „Apus de soare" sau din finalul de apoteoză a „Jderilor", este decisivă. Cred că este ușor de înțeles : nu poți propune elevilor pe Eminescu și Blaga, pe Creangă, Sadoveanu și Marin Preda cu gestul șters și cu vocea incoloră a indiferenței profesionale.

În predarea literaturii, vibrația, combustia internă, tinerețea sufletească, o anume nealterată sensibilitate la frumos — tot secretul profesional este cum să ți le păstrezi mereu netocite —, constituie componente inexorabile ale metodicii. Marele privilegiu și marea forță educativă a predării limbii și literaturii române aci se află : e un obiect care propune elevilor frumosul, frumusețea vieții și a muncii, a luptei și a adevărului. Extrem de important este să fim în stare ca frumosul acesta fascinant să ajungă, cu toată forța lui fertilă, în inima elevilor noștri. Deși acest lucru pare ușor, căci frumosul cucerește, inundă, prin puterea lui irezistibilă, obiectul este deosebit de greu cînd este vorba să găsești calea cea mai scurtă și cea mai rodnică spre inima elevului.

Posibilitatea de a ajunge repede la drumul cel mai drept, la un echilibru metodic de o maximă rodnicie ne-o asigură numai respectarea unui principiu pe care experiența de la catedră îl impune categoric : *principiul primordialității textului literar*. A vorbi cît mai puțin despre operă și a lăsa opera să vorbească singură, cît mai mult elevilor, iar aceștia a învăța cît mai mult să înțeleagă, să guste, să recepteze direct literatura, constituie o cerință de prim ordin. Oricît de strălucită va fi demonstrația de erudiție a profesorului, ea nu va putea înlocui niciodată frumusețea inegalabilă a textului literar însuși. Oricît de bogat și explicit ar fi manualul, el nu va putea face de prisos lectura directă a textului literar. Și oricît de mari vor fi eforturile elevului pentru înregistrarea și „învățarea" lecțiilor profesorului și ale manualului, el va rămîne la o activitate neîntregită, dacă nu a pornit în munca lui de la cunoașterea directă și cît mai des integrală a operei literare.

Așadar, indiscutabil, principiul fundamental în predarea și învățarea literaturii, dar deopotrivă și a gramaticii de către elevi este *primordialitatea textului literar*. De ce aplicăm acest principiu și la lecția de gramatică ? Pentru că în locul „exemplelor" artificiale din manualele mai vechi, confecționate numai pentru a ilustra definiția respectivă, dar într-o limbă care nu era nici a elevului, nici a... scriitorului, exemplele culese cu grijă din operele literare sînt superioare : elevul operează de la început cu o limbă firească, corectă, bogată și nuanțată, adică pornește de la textul literar pentru a ajunge cît mai curînd la integrala înțelegere a operei literare. Pentru aceste motive, chiar din clasele cele mai mici lecția de gramatică pornește în continuarea celei de literatură, iar problemele care dobîndesc o prioritate incontestabilă la aceste lecții sînt acum cele de *vocabular* și de *stilistică*. Este limpede. Este vorba de un singur obiect de studiu.

La literatura română a învăța, nu înseamnă a memora teoreme, teorii, date, noțiuni, abstracțiuni greu accesibile, ci a citi, a înțelege și a vibra, a recepta frumosul și a-l putea gusta și comunica și altora, a descoperi „sensurile" operei și a te îmbogăți sufletește nemăsurat din nemăsurata bogăție de idei și sentimente ale operei, a cunoaște multilateral viața, lumea, societatea și a te cunoaște mai bine pe tine. Negreșit că și aci elevul are de cucerit o sumă considerabilă de cunoștințe teoretice : teoria literaturii, necesară înarmării cu limbajul specific și, deci, înțelegerii corecte a fenomenului artistic, cuprinde destule definiții de genuri și specii literare, de procedee artistice și figuri de stil, curente literare etc., evoluția scriitoru-

lui sau împrejurările plămădirii operei legate direct de curentele literare, cenaclurile, publicațiile de o anume concepție filozofică și de un anume ideal — toate ale epocii — obligă la incursiuni în atmosfera generală, în condițiile social-economice, politice și culturale din care creatorul și-a sorbit substanța operei sale, altfel cum l-am putea înțelege și cum am putea stabili exact ceea ce a însemnat el, efectiv, pentru momentul respectiv al dezvoltării literaturii noastre și al celei universale ? În sfîrșit, conținutul de idei și sentimente, deopotrivă cu componentele stilului unui creator, mesajul lui, formula lui artistică nu pot fi înțelese fără cunoașterea concepției lui filozofice ; ne gîndim, desigur, la Blaga, Barbu, Arghezi, Camil Petrescu, dar pentru viitorime și la Marin Preda, Eugen Jebeleanu, Horia Lovinescu, Ioan Alexandru, Marin Sorescu.

Recunoaștem încă și mai mult : că multe dintre aceste date teoretice au un oarecare grad de dificultate, dat fiind faptul că limbajul artistic specific trebuie deprins cît mai de timpuriu, pentru aceea n-am să ezit să folosesc încă din prima clasă a liceului formule, expresii consacrate, aparent dificile, paradoxale — și găsim atîtea mai ales printre acele metafore definitorii de o uimitoare plasticitate ale lui Călinescu : „romanul copilăriei universale“ („Amintirile“ lui Creangă), Hogaș, „un maniac la modul sublim“, deci „un scriitor minor“, dar mare sau „lirismul obiectiv, reprezentabil“ (la Coșbuc) etc. — chiar dacă e nevoie de explicații insistente, de discuții lungi și anevoioase și de eforturi pentru a fi înțelese deplin.

Încă și mai mult : recunoaștem, și nu dezicem ce s-a afirmat mai sus, că pentru a ajunge la adînca înțelegere a operei este nevoie de o stăruitoare activitate științifică premergătoare. Nu uităm și nu contestăm unele reale dificultăți în deprinderea unor norme, reguli, raporturi între diferite categorii ale limbii, la lecțiile respective ; bunăoară, procedîndu-se neorganizat la o lecție ca aceea privind acordul dintre subiect și predicat, aceasta poate deveni extrem de complicată, dar încă o dată, dacă în locul memorării chinuitoare a regulilor și definițiilor urmărim cu răbdare descoperirea treptată a bogăției și expresivității limbii textului literar, obligativitatea deprinderii unei exprimări scrise și orale cît mai conformă cu limba literară, dificultățile pot fi învinse cu ușurință.

Dificultățile pot fi înlăturate cînd există o motivare temeinică. De aceea, orice lecție de gramatică, ne gîndim cu deosebire la cele dificile, trebuie asamblată pe cele cîteva idei — forță generatoare și stimulatoare de energie : utilizarea unei limbi bogate, corecte și nuanțate este prima garanție a temeiniciei culturii personale. Limba fiind expresia cea mai limpede a ființei naționale, dragostea pentru limba națională înseamnă de fapt grija permanentă pentru dezvoltarea și cultivarea ei. Unde o găsim în forma cea mai înaltă și autentică, obligatorie pentru noi toți ? Bineînțeles, în opera literară. Așa că fundamental, rămîne textul literar, „cunoașterea“ directă, pe cît se poate integrală a textului literar.

Cu aceste două premise — caracterul precumpănitor formativ al predării limbii și literaturii române și primordialitatea textului — mă apropii de clasă, unde mă așteaptă elevul meu. Ce voi face acolo ? În orice caz, am acum cîteva repere sigure : Voi lăsa la o parte tot acel morman de date și amănunte, de biografii pe etape și sub-etape, din lecție și din manual, voi renunța pentru totdeauna la prezumția „erudiției“ și voi lupta să descongestionez calea elevului meu spre textul literar. Pentru aceasta îmi voi îmbogăți arsenalul metodologic cu mijloace noi, adecvate, de declanșare, de incitare și de întreținere a activității libere, creatoare a elevilor și voi face din lecție terenul de desfășurare a principalelor „momente“ ale acestei activități creatoare.

Deoarece atitudinea pasivă, de receptare, de înmagazinare chinuitoare a unor materiale este contraindicată, voi încerca să-l pun pe elevul meu de fiecare dată în situația de a iscodi, de a încerca să afle „cifrul“ operei, să-i guste farmecul și să o ia în stăpînire deplină prin înțelegerea ei. Îmi voi controla clipă de clipă exprimarea, pentru a fi cît mai adecvată și-mi voi perfecționa continuu arta întrebării. De cele mai multe ori eficiența lecției sporește, dacă întrebările cad la locul potrivit și călăuzesc, astfel, discret, atenția și interesul elevului spre firul principal al problemei dezbătute. Cînd întrebarea e stîngace sau cicălitoare, pe de lături sau nesemnificativă, deschizînd mereu alte paranteze complicate, lecția eșuează. Cu aceste limpeziri intru în clasă. Cu emoția de totdeauna, dar cu hotărîrea nouă de a aduce cu fiecare lecție o contribuție consistentă la formarea și la educarea comunistă a elevilor mei.

PROBLEMATICA FAMILIEI SOCIALISTE — OBIECT AL CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE

Dr. LUMINIȚA GHIVIRIGĂ

Importanța hotărîtoare a familiei — instituție socială implicată în mod direct în procesul dezvoltării națiunii noastre — o recomandă investigării științifice multidisciplinare. Demersurile cercetătorului nu sînt însă deloc ușoare. În afară de caracterul complex al realității care trebuie studiată — trăsătură, de altfel, comună oricărui proces educativ — familia este un teritoriu și mai greu de abordat, de supus unor măsurători exacte sau chiar unor evaluări de ordin mai general. Diversitatea situațiilor (am putea considera chiar că fiecare familie configurează o unitate educațională cu variabile strict particulare) este unul din argumentele care explică, de ce o cercetare științifică avînd ca obiect familia are de surmontat dificultăți sporite, în raport cu alta care se desfășoară în școală, de pildă.

Nu trebuie minimalizat, apoi, nici faptul că problematica vieții de familie, fiind situată într-un plan de intimitate care se lasă mai greu frecventat de către cercetător — persoană din afara grupului familial — determină o îngustare a registrului de metode ce pot fi folosite pentru strîngerea datelor. Cum observația participativă, experimentul, testele proiective și o bună parte din metodele sociometrice sînt mai greu de practicat, două apar căile principale de acces către familie — abordată în calitatea sa de mediu educativ : prima, mai simplă ca tehnică, este *ancheta*, prin care se strîng date, suficient de bogate și reprezentative, dacă se respectă cerințele metodei, utile pentru cunoașterea atît a opiniilor celor chestionați, cît și a manifestărilor atitudinale. Cea de-a doua ajunge indirect la fenomenul educativ familial, pornind de la *rezultatele* influențelor educative ale familiei, obiectivate în concepțiile, caracterul și, mai ales, comportamentul copiilor și tinerilor cuprinși în cercetare.

Propriile noastre studii și investigații de teren axate pe problematica familiei socialiste * ne conduc spre identificarea unor tendințe cu caracter tipic în dezvoltarea acestei instituții sociale și ne îngăduie, totodată, să formulăm unele considerații metodologice.

1. Se cuvine a fi relevat, în primul rînd, faptul că — independent de aspectul concret care este urmărit în cercetare — familia se manifestă ca o *unitate socială a etapei* pe care o parcurge societatea, integrată puternic în contextul celorlalte instituții și condiții sociale contemporane. Raportată la coordonate temporare, familia zilelor noastre își afirmă rolul deosebit pe care îl îndeplinește, fiindu-i asigurate atît cadrul legal, prielnic constituirii și consolidării sale continue, cît și condițiile concrete de exercitare a funcțiilor specifice.

La legislația care apără integritatea familiei se adaugă măsuri de sprijinire materială, de ocrotire a mamei și copilului. Cresc totodată exigențele societății față de răspunderea cetățenească a fiecărui membru de familie pentru îndeplinirea rolului său în acest grup social.

Ca urmare firească a procesului menționat mai sus, ca și datorită dezvoltării conștiinței socialiste, se remarcă un *interes* sporit atît al tineretului, cît și al adulților cu familie constituită, pentru cunoașterea problemelor socio-pedagogice ale acestei instituții sociale. Beneficiari ai unui sistem complex de difuzare a informației, ei se dovedesc receptivi față de ideea că, în contemporaneitate, viața de familie nu rămîne un domeniu izolat, în afara circuitului de concepții, influențe, măsuri prin care societatea își integrează toate instituțiile proprii, înlesnindu-le dezvoltarea.

---

* Tematica abordată privește în special : sistemul activității comune a școlii cu familia, pregătirea pedagogică a părinților, pregătirea tineretului pentru viața de familie.

Pentru cercetătorul care abordează problematica familiei, o consecință a implicării fiecărui membru de familie în situația de a examina și înțelege semnificațiile sociale ale familiei este faptul că exercitarea funcției educative nu va mai fi concepută în mod simplist.

Se relevă în mod clar *caracterul complex multidirecțional* al influențelor educative în grupul familial. Trebuie depășită luarea în considerare, în exclusivitate, numai a ceea ce pornește de la părinți spre copii. Cercetările concrete scot în evidență efectele înnoitoare, pentru mentalitatea și comportamentul adulților, provocate de prezența copiilor, de exercitarea funcției educative a părinților. Prin copii, părinții sînt mai puternic ancorați în realitate, mai aproape de idealurile, aspirațiile, înfăptuirile tinerei generații.

Un alt aspect — încă insuficient abordat de către pedagogia familiei — este cel al interinfluențelor formative, suportate și exercitate reciproc de cei doi soți, ca și structura specifică a climatului familial, în condițiile coabitării pe trei generații : bunici-părinți-copii.

2. O problemă de strictă actualitate — atît pentru practica educației în familie, cît și pentru cercetarea științifică — este *prezența părinților*, a participării lor la procesul educativ. Avem în vedere atît prezența fizică — timpul acordat de părinți copiilor — cît și o anume prezență indirectă, realizată prin modul de exercitare a influenței educative, prin organizarea vieții de familie (regimul zilnic, distribuirea sarcinilor gospodărești între membrii familiei, ocupații de timp liber etc.). Este neîndoielnic faptul că, în comparație cu generațiile anterioare, copiii de astăzi petrec mai puțin timp împreună cu părinții. Antrenarea pe scară largă a femeilor în producție, navetismul (atît al părinților, cît și al copiilor), o mai mare mobilitate a profesiilor (schimbări în conținutul lor, schimbări ale locurilor de muncă) sînt cauze obiective, cu ecou puternic asupra vieții de familie. Mulți părinți sînt, de asemenea, periodic antrenați în cursuri de calificare și perfecționare, în multe profesii se practică deplasări, muncă de teren, fără a aminti și solicitările la care au de răspuns copiii înșiși, în afara familiei și datorită cărora se reduce timpul afectat „casei". Aceste condiții ar determina, într-o anumită măsură, efecte negative asupra educației, asupra coeziunii grupului familial, dacă nu s-ar realiza o contrapondere, atît prin preluarea de către alte instituții educative a unora dintre sarcinile părinților, cît și printr-o mai bună pregătire pedagogică a acestora din urmă.

Extinderea învățămîntului preșcolar, coborîrea vîrstei de școlarizare la 6 ani, dezvoltarea sistemului de servicii pentru populație, acordarea alocațiilor pentru copii și a burselor, organizarea de internate, de școli cu program prelungit, de creșe, tabere, case de cultură pentru tineret — reprezintă numai o parte a mijloacelor menite să facă mai puțin sensibilă prezența sporadică a părinților, ca educatori.

3. Este neîndoielnic faptul că, pe lîngă asigurarea timpului efectiv de participare a adulților din familie la procesul educativ, succesul intervențiilor în acest proces depinde de *pregătirea pedagogică* a educatorilor, de gradul dezvoltării conștiinței lor. Cercetarea științifică cuprinde în cîmpul preocupărilor sale și aspecte *metodice* ale acestei pregătiri, concepute pe două planuri : pe de o parte, modul în care se asigură pregătirea tineretului și, pe de alta, ce se realizează pentru adulți.

Cercetările a căror problematică se înscrie pe parcursul anilor de învățămînt, pot investiga și aportul școlii la pregătirea elevilor pentru viața de familie**. De subliniat contribuția unor asemenea cercetări pentru includerea în conținutul procesului de învățămînt și, în general, în activitatea școlii, a unor elemente cu deosebită pondere pentru scopul amintit. Forurile de decizie au beneficiat pînă acum în insuficientă măsură de material faptic și de concluziile unor atari cercetări care ar fi putut scoate în evidență, cu deosebire, unele carențe privind coeducația realizată în școlile noastre ca și informarea și educația sexuală.

O cercetare avînd ca obiectiv învățămîntul mixt — desfășurată de către un colectiv al Institutului de cercetări pedagogice și pisihologice cu cîțiva ani în urmă — a identificat realități semnificative în această direcție. A reieșit, de pildă, că activitatea școlară din clasele mixte contribuie la o mai bună cunoaștere reci-

** Este de semnalat, în acest context, volumul „Tineretul și familia", Ed. politică, 1970.

procă a fetelor și a băieților, la o mai ușoară și eficientă integrare a lor în generație, în grupuri sociale cu componență mixtă, la influențe reciproce — ca mentalitate, ca interese profesionale — cu consecințe favorabile atît pentru fete, cît și pentru băieți.

Dintre cele trei categorii de subiecți cuprinse în cercetare — elevi, cadre didactice și părinți — atitudinea categoric favorabilă colectivelor mixte a fost înregistrată cu precădere în rîndul elevilor. Un procent nereprezentativ a fost cel al fetelor și băieților care își arată preferința față de a frecventa o clasă cu efectiv de elevi separați în funcție de sex. Ei sînt copii unici în familie, nu au prieteni de sex opus și manifestă anumită timiditate în prezența acestora din urmă.

În schimb, o bună parte a cadrelor didactice, în rîndul cărora am întreprins un sondaj de opinie, apreciază că este mai dificilă activitatea cu colective mixte, îndeosebi sub aspectul menținerii disciplinei în ora de clasă. Ca un caz particular este de reținut obiecția unor profesoare de biologie, care preferă să lucreze exclusiv cu colective de eleve, pentru considerația că e... jenant să vorbească băieților despre procesul reproducerii la regnul animal.

După opinia noastră, aceste poziții denotă o insuficientă pregătire a cadrelor didactice pentru a lucra cu colective mixte. Este, de aceea, necesar să se ia în considerație — atît pentru concluziile unor cercetări, cît și pentru munca educativă — faptul că, în școala noastră actuală, elevilor nu li se asigură, prin simplul fapt că frecventează colective mixte, și reală cuprindere într-un *proces de coeducație*. Din această cauză, nici nu se manifestă plenar virtuțile formative ale procesului respectiv.

La rîndul lor, părinții își înscriu opțiunile într-un registru mai diferențiat. Rezerve mai nete, față de coeducație, atestă cu predilecție părinții cu un singur copil și, mai ales, părinți care au fete. Aceștia sînt dispuși să considere că este de preferat separarea elevilor, în funcție de sex.

Desigur că eșalonarea pe mai mulți ani a unei cercetări care să urmărească absolvenții școlii, comparativ, pe cei proveniți din colective de clasă mixte sau separate — în grupurile de muncă, în învățămîntul superior și în viitoarele lor familii — ar putea aduce argumente cu pondere științifică pentru sau împotriva coeducației.

Reținem în legătură cu pregătirea tineretului pentru viața de familie aportul școlii, neatingînd cotele pe care, printr-o analiză mai atentă a diverselor variabile implicate în munca educativă, le-ar putea realiza.

Cercetarea științifică este chemată să contribuie și la îmbunătățirea propagandei pedagogice în rîndul adulților, în scopul menținerii acestora în actualitatea problematicii procesului educativ. Făcînd o simplă trecere în revistă a obiectivelor care se situează pe un plan prioritar în această direcție, reținem, ca teme de investigații concrete : asigurarea caracterului specific fiecărei căi de difuzare a informației pedagogice ; mijloace de activizare a adulților cuprinși în diferite forme de pregătire ca educatori ; semnificații ale modernizării pregătirii părinților ; locul și rolul acestei pregătiri în sistemul educației permanente.

4. În literatura de specialitate *pedagogia familiei* este un domeniu care se cere mai bine reprezentat. Avem în vedere, nu atît lucrări de propagandă pentru părinți, cît abordări ale problematicii familiei socialiste, contemporane, elaborate pe baza unor investigații complexe, a unor studii monografice. Atari demersuri pot fi întreprinse nu numai de către cei care se ocupă în mod exclusiv și special cu munca de cercetare științifică, ci și de către *cadrele didactice din școli*. Pentru acestea, activitatea directă cu elevii reprezintă o cale de acces mai directă spre familie. Mai mult decît atît, considerăm că nici un aspect al activității educative școlare nu se poate dezvălui în toată întinderea și profunzimea sa, dacă nu este completată cunoașterea elevilor cu ceea ce se petrece în mediul lor familial. De aici, necesitatea unor investigații — desfășurate de educatorii din școală — în familiile elevilor. Se poate realiza astfel, nu numai o mai bună cuprindere a problematicii familiei, ci și îmbunătățiri ale procesului instructiv-educativ din școală ca și a metodologiei activității comune a școlii cu familia. Vedem în aceste întrepătrunderi de planuri, unitatea procesului educativ, realizat de către toți factorii care acționează în consens în societatea noastră.

Pentru a spori contribuția părinților elevilor la procesul educativ, cadrele didactice acționează prin mijloace multiple, adecvate condițiilor actuale de dezvoltare a familiei, încercînd să-și îndrepte acțiunea comună cu educatorii din familie, spre rezolvarea celor mai stringente probleme care se pun. Una dintre acestea este realizarea școlii cu program prelungit, înscrisă în sistemul de măsuri prin care sînt înfăptuite prevederile Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului. Prelungirea programului zilnic al elevilor, desfășurat sub directa îndrumare a școlii, contribuie la obținerea unor rezultate superioare în munca educativă și totodată reprezintă o soluție bună de ajutor acordat familiilor elevilor. Din experiența școlilor care au trecut de doi-trei ani la organizarea acestui tip de program, reiese că buna lui desfășurare este condiționată în mare măsură de atitudinea părinților, de felul cum aceștia înțeleg să răspundă cerințelor specifice ale noilor condiții de muncă ale elevilor.

S-au semnalat și unele aspecte deficitare, cum sînt : reținerea elevilor acasă în timpul destinat pregătirii lecțiilor și programului cultural ; lipsa de supraveghere a copiilor după întoarcerea lor acasă, solicitări suplimentare pe linia învățării, cu efect de supraîncărcare. Din aceste situații a reieșit încă o dată necesitatea ca orice demers al școlii să fie cunoscut tip de părinții, atît în ceea ce privește obiectivele scontate, cît și modalitățile concrete în care părinții pot contribui la obținerea de bune rezultate. Altfel, nu se poate aștepta ca ei să acționeze în mod conștient, sistematic.

Aceeași necesitate de pregătire a părinților s-a vădit și în legătură cu o altă cercetare a noastră, avînd ca temă introducerea unui complex de metode de predare-învățare solicitînd din partea elevilor un efort sporit în direcția descoperirii noilor cunoștințe, a fixării acestora prin lucrări cu pregnant caracter creator, original. Părinții — nefiind din timp preveniți asupra noii orientări promovate în școlile unde se experimenta setul de metode active — au constatat doar că s-au schimbat cerințele cadrelor didactice față de pregătirea elevilor. Unii dintre ei au fost foarte contrariați observînd, de pildă, că elevii — copiii lor — nu mai primesc note mari, dacă știu să reproducă lecția din manual, ci li se pretinde discernămînt, putere de interpretare, spirit de observație, capacitate sintetizatoare etc.

Pentru a face din părinți buni colaboratori, cadrele didactice nu pot neglija deci pregătirea pedagogică a familiei.

Semnalăm cîteva dintre problemele pe care le apreciem ca deosebit de importante pentru părinți : obiective actuale și de perspectivă ale învățămîntului ; particularități de vîrstă și individuale ale copiilor și tinerilor ; igiena muncii intelectuale ; regimul de viață al elevului în școală și în familie ; copilul — membru al colectivului de elevi ; criterii de orientare școlară și profesională ; semnificații educative ale timpului liber ; climatul familial și influența sa asupra membrilor familiei. Aceste teme, incluse de obicei în sistemul propagandei pedagogice destinate părinților, constituie nu numai punctele de sprijin în inițierea lor ca educatori moderni, ci și domenii de investigație științifică asupra familiei contemporane.

Participarea părinților la înfăptuirea politicii partidului și statului nostru în domeniul învățămîntului și al educării tineretului școlar primește — ca urmare a sistemului de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste — un cadru organizatoric și juridic apt să asigure un sprijin efectiv din partea acestei categorii de educatori.

Prin constituirea consiliilor comitetelor cetățenești de părinți — la nivel județean și la municipiul București — avînd reprezentanți în consiliul de conducere al inspectoratelor de învățămînt și al Ministerului Educației și Învățămîntului, se asigură o reală și fructuoasă antrenare a părinților, alături de școală, la procesul de formare a tineretului. Această măsură exprimă profundul democratism al politicii partidului nostru, prețuirea acordată familiei socialiste, recunoașterea funcției sale educative complexe.

PIONIERIA, ŞCOALĂ DE EDUCAŢIE MORAL-CETĂŢENEASCĂ A COPIILOR PATRIEI

Dr. GHEORGHE FLEANCU
Centrul de perfecţionare al C.N.O.P.

Formarea omului nou — parte integrantă a politicii educative a partidului şi statului nostru — dobîndeşte, în etapa actuală de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism, o importanţă deosebită. „Omul nou, constructor al socialismului şi comunismului, trebuie... să se caracterizeze prin înalte virtuţi politice şi morale, prin pasiune pentru muncă şi creaţie, prin îndrăzneală în gîndire şi acţiune, prin cutezanţa în promovarea noului în întreaga viaţă socială, prin fermitate în lupta pentru dreptate şi adevăr, prin înfăptuirea principiilor eticii şi echităţii socialiste“ [1].

În ansamblul factorilor care cooperează la formarea personalităţii omului nou, un aport specific are Organizaţia Pionierilor care, prin modalităţi proprii de antrenare şi angajare a copiilor, contribuie la integrarea lor activă socială, moral-politică şi cetăţenească. În acest sens, *liniile directoare* ale activităţii de educaţie revoluţionară, socialistă a oamenilor muncii din patria noastră, stabilite de Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste, constituie orientări fundamentale ale acţiunii educative desfăşurate şi de mişcarea pionierească. Punînd la baza întregii sale activităţi politico-educative concepţia revoluţionară despre lume şi viaţă a partidului, Programul Partidului Comunist Român, Organizaţia Pionierilor acordă o atenţie deosebită educării generaţiei tinere în spiritul moralei comuniste, cetăţeneşti.

Investigaţia procesului formării moral-cetăţeneşti, a rolului activităţii pioniereşti în această acţiune, întreprinsă de noi într-o serie de unităţi şi detaşamente din judeţele Argeş, Galaţi (Tecuci), Tulcea, Ialomiţa (Călăraşi) şi Teleorman, în forumuri şi tabere pioniereşti, ne-a condus spre formularea unor concluzii, dintre care unele fac obiectul prezentului studiu *.

1. Contribuţia pionieriei la *formarea conştiinţei moral-cetăţeneşti a copiilor* se exprimă în lărgirea, îmbogăţirea şi consolidarea cunoştinţelor de etică şi de civism ale pionierilor, în precizarea conţinutului principalelor noţiuni de etică şi civism proprii moralei comuniste. Ţinînd seama de nivelul general al dezvoltării pionierilor, organizaţia lor realizează acest obiectiv printr-o strategie educaţională adecvată, care vizează o multitudine de modalităţi.

1.1. Prezentarea accesibilă a tabelei de valori morale după care se călăuzeşte omul nou, constructor al socialismului şi comunismului, constituie una din modalităţile de bază ale educaţiei morale în cadrul Organizaţiei Pionierilor. Aceasta se realizează prin „Codul etic al pionierului“, izvorît din „Codul principiilor şi normelor vieţii şi muncii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste“. Normele moral-civice cuprinse în cod nu sînt învăţate pe de rost, ci ele sînt însuşite în strînsă legătură cu modul propriu de gîndire şi acţiune al pionierilor şi şcolarilor, în cadrul dezbaterilor desfăşurate în detaşamente şi unităţi sub forma convorbirilor etice etc.

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conştient şi devotat al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi al comunismului în România*, Bucureşti, Editura politică, 1976, p. 71—72.

* Şi pe această cale, aducem deosebite mulţumiri tuturor consiliilor şi comandamentelor pioniereşti, cadrelor didactice din unităţile respective, pentru sprijinul acordat în cercetare.

Această tabelă de valori se fundamentează și se întregește prin înțelegerea și însușirea — îndeosebi de către pionierii preadolescenți — a unor învățăminte ce decurg din documentele de partid pe care ei sînt îndrumați să le cunoască și să le aplice în viața școlară și pionierească. Experiența demonstrează că pionierii preadolescenți dispun de resursele necesare pentru cunoașterea, înțelegerea și însușirea exigențelor eticii și echității socialiste în etapa actuală, a semnificației politice a acestora. Treptat, pionierii conștientizează legătura strînsă care există între cunoștințele politice și cele de morală. Acest lucru este atestat și de răspunsurile unor pionieri, care arată : „Învăț bine pentru că în viitor, așa cum se arată în Programul partidului, țara noastră va avea nevoie de oameni bine pregătiți" (V. A., clasa a VI-a) ; „Am participat cu plăcere la munca patriotică, fiind convinsă că atitudinea noastră activă reprezintă una din caracteristicile de bază ale patriotismului revoluționar, menționate de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste" (N. P., clasa a VII-a).

1.2. Aprofundarea unor noțiuni și norme morale și cetățenești în cadrul diferitelor acțiuni mobilizatoare, cu caracter politico-educativ, constituie, de asemenea, o modalitate eficientă prin care se contribuie la formarea conștiinței etice a pionierilor. Sub generice semnificative, cum sînt : „De la comuniști învățăm cutezanța", „Cu gîndul și fapta alături de părinții noștri comuniști", „Mulțumim din inimă partidului", „Ne pregătim să devenim demni urmași ai comuniștilor" ș.a., întîlnite deseori în unitățile și detașamentele investigate, se organizează acțiuni complexe, cu ajutorul cărora copiilor li se conturează mai clar noțiunile de patriotism socialist, de luptător revoluționar pentru cauza socialismului și comunismului, de unitate și frăție a întregului popor. Prin asemenea activități, Organizația Pionierilor cultivă cu hotărîre în rîndul tuturor membrilor săi „cunoașterea istoriei patriei și a partidului, a realizărilor din anii socialismului și a perspectivelor de dezvoltare comunistă a țării, pentru a-i ajuta să cunoască eroismul celor care au apărat ființa națională, dreptul la libertate și neatîrnare, să înțeleagă că aici sîntem, aici am fost și, mai ales, aici vom dăinui veșnic prin munca și lupta noastră" [2].

2. Aportul activității pionierești la *dezvoltarea sentimentelor morale, la formarea conduitei moral-civice a copiilor* se realizează în strînsă legătură cu acțiunea de conturare a conștiinței moral-cetățenești a acestora, în cadrul unei acțiuni unitare, complexe și de durată. Acest lucru se poate vedea și din răspunsurile pionierilor la întrebarea : „Care sînt efectele însușirii de către tine și de către colegii tăi a cerințelor și normelor „Codului etic al pionierului" ? Realizată pe un lot de 126 pionieri, ancheta la care ne referim a evidențiat faptul că toți subiecții chestionați sînt de părere că însușirea Codului etic i-a determinat pe colegi să se poarte mai bine, corespunzător cerințelor moralei socialiste. Interesant este că cei mai mulți (102 pionieri) recunosc o influență similară și în cazul propriei persoane. Există un număr de pionieri (24) care nu menționează influența Codului etic asupra lor înșiși, fie că n-au sesizat efectul produs, fie că autoaprecierea li s-a părut mai dificilă decît aprecierea altora. Cert este că influența „Codului etic al pionierului" este văzută în primul rînd în schimbările determinate la nivelul comportamentului moral.

Semnificative sînt și motivațiile pe care subiecții le dau acestei aprecieri. Astfel, din cei 126 elevi chestionați 25 dau răspunsuri de felul celor menționate mai jos : „știind cum să ne purtăm, ne străduim prin fapte să avem o comportare demnă" (M. L., casa a VI-a) ; alți 61 declară : „Codul etic al pionierului ne-a învățat că nu este suficient să spui că e bine să muncești, să fii sincer, corect etc., ci trebuie să și dovedești practic că ești convins de aceste principii" (D. R., clasa a VII-a) ; iar 40 afirmă că «datorită „Codului etic al pionierului" ne-am dat seama cît de necesar este ca, străduindu-ne azi să avem o comportare morală, cetățenească, să ne pregătim pentru a avea în viitor o conduită demnă, de comunist» (V. I., clasa a VII-a). Aceste motivații relevă nu numai legătura dintre conștiința morală și conduita corespunzătoare, ci însăși continuarea conștiinței moral-civice la pionieri, conștientizarea necesității obiectivării ei în conduite adecvate.

---

[2] Constantin Boștină, *Cuvînt la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, în : „Scînteia" din 5 iunie 1976, p. 5.

2.1. Îmbinarea elementelor de muncă, creație și joc în activitățile pionierești cu caracter patriotic, de utilitate socială, a celor tehnico-științifice, sportiv-turistice și cultural-artistice contribuie în mod specific la precizarea noțiunilor de etică și civism, la transformarea lor în convingeri și la dezvoltarea sentimentelor morale, la promovarea faptelor și atitudinilor moral-cetățenești. Această particularitate este subliniată de fapt și de răspunsurile obținute, în cadrul anchetei menționate, la întrebarea : „Numește cîteva acțiuni pionierești și arată prin ce au influențat ele asupra educației voastre în spiritul moralei și civismului". Cea mai mare pondere au avut-o acțiunile care reunesc într-o formă reușită jocul, munca și capacitățile creatoare ale copiilor. Iată cîteva exemple : «Îmi place „Minitehnicus" pentru că jucîndu-mă de-a tehnica am construit, împreună cu colegii, o mașină de strîns mere și pere. Am lucrat cu mult drag la acest dar pentru livezile patriei». (O. B., clasa a VII-a) ; «Am îndrăgit „Asaltul Carpaților" în cadrul căruia, asemenea unor experimentați alpiniști — prieteni ai naturii —, refacem marcajele traseelor montane. Simt o mare plăcere cînd văd cum marcajele noastre orientează pașii drumeților și excursioniștilor pe cărările patriei» (N. S., clasa a VIII-a).

Îmbinarea jocului cu munca în acțiuni creative are un efect multiplu care însumează — pe lîngă elementul concret, material realizat — o sumă de virtuți civice și morale, născute în procesul viu al integrării specifice a copilului în viața țării.

2.2. Ca școală de educație morală și cetățenească a copiilor, pionieria promovează transferul atitudinilor și deprinderilor de conduită etică din mediul familial și școlar în cadrul social mai larg, contribuind astfel la dezvoltarea și îmbogățirea cu noi valori a operei înfăptuite de școală și familie în vederea modelării comuniste a conștiinței și conduitei morale a copiilor. Aceasta se confirmă prin variatele ipostaze în care pionierul poate intra activ în relații, pe coordonata civismului, cu celelalte generații, cu propria sa generație. O clasificare a răspunsurilor la întrebarea privind natura acțiunilor pionierești care concură la călirea moral-civică a elevilor, arată că acestea se pot grupa în diverse tipuri, după scopul principal urmărit :

a) acțiuni de cunoaștere a normelor și principiilor moralei comuniste : dezbateri, lecturi, vizite în colectivități fruntașe de muncă, gazeta de opinie „Semafor", festivaluri cultural-artistice ș.a. ;

b) acțiuni de adeziune la aspirațiile și idealul etic al societății socialiste, al poporului, al generațiilor actuale : adunări pionierești, evocări cu caracter patriotic, chemări mobilizatoare, participări la mitinguri și manifestații ale oamenilor muncii, concursuri ca „Drum de glorii", „Mîini de aur" ș.a. ;

c) acțiuni de integrare în efortul constructiv al poporului, în activități complexe care exprimă convingerea și angajarea sa politică, morală, patriotică : microîntreprinderi și microcooperative agricole de producție, acțiunea „Spic cu spic — patriei snop", „mici milițieni" „prietenii grănicerilor", „Săptămîna primăverii" și multe altele.

Fără a crea distincții rigide, credem că cerința de configurare mai clară a grupelor de activități prin care pionieria își îndeplinește misiunea de școală a civismului și educației morale, este de natură să determine un studiu sistematic al proceselor formative la care, alături de alți factori, Organizația Pionierilor contribuie activ, multilateral și prin modalități adecvate.

Ferm angajată în acțiunea de realizare integrală a „Programului de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative", Organizația Pionierilor militează activ pentru educarea patriotică, revoluționară, socialistă a copiilor țării. Cuprinderea din fragedă vîrstă a copiilor în procesul educației comuniste în cadrul organizației „Șoimii patriei", pregătirea politico-socială a școlarilor de 7—14 ani în cadrul Organizației Pionierilor, va duce la intensificarea procesului de educație moral-cetățenească a copiilor patriei, la cultivarea idealului etic în rîndul noilor generații.

Perfecționarea procesului de învățămînt

PROBLEME ALE COMUNICĂRII PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR

Prof. univ. dr. O. ȘAFRAN

După cum se știe, reconsiderarea modului în care profesorul își exercită rolul conducător în procesul predării-învățării constituie o coordonată de prim ordin a modernizării învățămîntului pe toate treptele sale. Sînt nu puțini teoreticienii care consideră că ne aflăm chiar în fața coordonatei fundamentale. Și aceasta, fiindcă ea vizează natura relației care se stabilește între cei doi parteneri implicați în actul pedagogic (educatorul și educatul), iar atunci cînd evocăm această relație, abordăm, implicit, însăși problema esenței educației.

Jean Claude Filloux, unul dintre acești teoreticieni, vede în relația pedagogică un aspect specific al „tranzacției umane" (cum se exprimă dînsul), pe planul căreia se produc interacțiuni pe care le presupun declanșarea și consumarea actului pedagogic. Într-adevăr, identitatea acestor interacțiuni este dată de faptul că se transmit mesaje, se dau răspunsuri, se naște un flux afectiv.

Aparținînd procesului global al „socializării", adică al integrării indivizilor în anumite grupuri sociale constituite, educația este, desigur, determinată de ansamblul general al relațiilor sociale, în calitatea ei de element constitutiv al acestui ansamblu. Din acest unghi de vedere, comunicarea, pe care o presupune educația, poartă pecetea unui anumit stil al comunicării, prezent în cadrul tuturor celorlalte relații sociale, stil caracteristic unei anumite societăți. Pe de altă parte, însă, comunicarea proprie fiecărui tip de relații sociale, deci și comunicarea educațională, se desfășoară după o logică interioară specifică.

În cazul comunicării din procesul de învățămînt este vorba de o logică consubstanțială unei realități sistemice cu contururi specifice, și anume, aceea a raporturilor dintre cel care comunică informația și cel care o asimilează. Interacțiunea dintre cele două subsisteme este, în fond, aceea care dă identitatea procesului de învățămînt. Ea se realizează, desigur, pe planuri multiple, angajează canale de comunicare diferite, dar substanța primară rămîne informația.

Felul în care circulă informația (într-un singur sens, sau în ambele), eficiența cu care circulă depind, în principal, de tipul căruia îi aparține comunicarea pedagogică. Învățămîntului tradițional reliefează un tip de comunicare univoc, magistro-centrist, care urmărește să impună un model de erudiție. După cum se știe, în zilele noastre se impune tot mai mult un tip de comunicare pedagogică de natură să favorizeze dezvoltarea spiritului creator al studenților. Așadar, datorită faptului că relațiile dintre profesor și studenți constituie cadrul în care se realizează cunoașterea, se poate afirma că aceste relații aparțin ele însele, prin con-

diționare, cunoașterii. În funcție de ele, există nu numai la studenți, ci și la profesor, o anumită intensitate a interesului, un anumit tonus al activității, — cu un cuvînt — un climat care stimulează mai mult sau mai puțin eforturile fiecăruia, climat care conferă actului cunoașterii și valențelor lui formative o anumită calitate.

Întrucît natura comunicării pedagogice și, implicit, a calității actului cunoașterii depind, în ultimă instanță, de felul în care concepe profesorul predarea, dorim să ne oprim pe scurt asupra cîtorva probleme pe care le ridică aceasta în cadrul cursului și seminarului. Cînd sînt abordate aspecte ale muncii didactice în învățămîntul superior, se pornește, în general, de la ideea că, în cele două activități ale aceluiași profesor — expunerea unui curs și conducerea unui seminar —, există o constantă (conținutul) și o variabilă (metodele). Constanta ar ridica problema pregătirii sale în domeniul specialității pe care o predă, iar variabila pe cea a măiestriei pedagogice.

Desigur, încercarea de-a face o ierarhizare a acestor două probleme, după criteriul importanței lor, ar fi foarte riscantă. Pe cît este de limpede că nici cea mai bună pedagogie nu te poate învăța cum să-l faci pe altul să știe ceea ce tu însuți nu știi, pe atît este de evident că, profesor fiind, nu vei putea valorifica ceea ce ai acumulat pe planul cunoașterii, dacă nu știi cum s-o faci. Dacă, așadar, este greu de făcut o distincție între importanța cerinței privitoare la o temeinică pregătire de specialitate a profesorului și cea legată de priceperea de a-i face pe studenți să beneficieze de ea, pare să fie în schimb mai simplu să răspunzi la întrebarea : „în ce împrejurări este mai greu să fii un pedagog foarte bun : la curs sau la seminar ?". Cu alte cuvinte,în care dintre aceste două forme de organizare a activității didactice îi este profesorului mai la îndemînă pentru ca să inițieze o comunicare pedagogică mai favorabilă accentuării caracterului formativ al procesului de învățămînt ?

În sens propriu, comunicarea presupune emiterea și recepționarea de mesaje de către ambele părți. Or, în cadrul unei prelegeri, profesorul nu poate avea decît o singură certitudine : aceea că emite mesaje. Nu știe precis cîți dintre studenți le recepționează și nu știe cum le recepționează. Sigur că este înclinat să ia unele manifestări ale studenților (ca, de pildă, o expresie a feței de natură să indice o atenție foarte încordată, priviri întrebătoare, aerul de a fi satisfăcut, înclinarea aprobatoare a capului etc.) drept mesaje semnificative ale acestora, dar s-ar putea să fie doar victima optimismului său. Feed-back-ul nu se află, aci, într-un cadru prielnic de manifestare. Seminarul presupune însă prin însăși natura sa schimbul efectiv de mesaje. Aici, profesorul discută și nu monologhează doar. El pune întrebări și capătă răspunsuri. Răspunsurile îl orientează în formularea altor întrebări. S-ar părea deci că, întrucît circulația mesajelor în ambele sensuri este aci în firea lucrurilor, este mai ușor să fii un bun pedagog, din perspectiva naturii comunicării pedagogice, la seminar, decît la curs.

În realitate, însă, cum bine știm, nu este chiar așa. Sînt seminarii — și nu puține — în care întrebările profesorului rămînînd fără răspuns, sau fără răspunsul dorit, pînă la urmă mesajul circulă tot într-un singur sens. Ținînd, însă, seama de faptul că oricum seminarul oferă, în principiu, un cadru mai prielnic pentru o comunicare pedagogică autentică și eficientă, să vedem întîi care sînt condițiile în care aceasta ar putea deveni, aci, o realitate.

Este vorba, în primul rînd, de a concepe conținutul seminarului în așa fel, încît acesta să fie nemijlocit subordonat fundamentului obiectiv pe care trebuie să-l urmărească orice seminar : dezvoltarea la studenți a creativității gîndirii, a capacității de a rezolva probleme, prin stabilirea în mod independent a noi relații funcționale între cunoștințele de care dispun. Strîns legată de această condiție este și alta, și anume : profesorul să dispună de priceperea de a trezi interesul studentului pentru studiu, de a stîrni dorința acestuia de a-și pune la încercare și de a-și spori potențialul cognitiv, de a-l înarma cu o metodă științifică de lucru. Prin seminar, spune D. Gusti, studentul urmează a dobîndi „facultatea de a întreba just, de a găsi just probleme, de a le pune și formula și de a căuta adevăratele mijloace prin care se pot da răspunsuri exacte" („Scrieri pedagogice", Editura politică, 1973, p. 219).

Cînd profesorul își pune întrebarea în ce măsură strategia de conducere a unui seminar a fost bine concepută, în găsirea răspunsului nu mai rămîne loc pentru optimism și speculații. Aici, comunicarea este sau nu efectivă, schimbul de mesaje s-a produs sau nu, după cum conducătorul seminarului a știut sau nu să determine la studenți o atitudine investigatoare în tratarea problemelor puse în discuție.

Pornind, așadar, de la constatarea că o comunicare autentică se realizează, în primul rînd, în seminar, datorită faptului că aci însuși conținutul constituie instrumentul de stimulare a activității investigatoare a studenților, căpătînd astfel și funcție de metodă ; luînd în considerare faptul că la curs, chiar dacă i-am asigura conținutului o asemenea funcție, aci, nu este practic cu putință ca studentul să se manifeste independent în sensul plenar al cuvîntului și, în sfîrșit, acceptînd adevărul că prelegerea are sarcina specifică de a constitui, în principal,o sursă de informație, ne-am gîndit la o posibilitate de a pune prelegerea și seminarul în asemenea relații, încît, printr-un fel de diviziune a muncii, să potențeze împreună comunicarea pedagogică. Despre ce este vorba ?

Prelegerea, constituindu-se în principal ca sursă de informație, îndeplinește desigur o funcție importantă și necesară. Problema este, însă, în ce constă informația pe care o furnizează. În școala tradițională profesorul folosește prelegerea drept un nimerit prilej de-a face o demonstrație de erudiție. Școala modernă, fără să minimalizeze importanța lărgirii orizontului de cunoaștere al studentului, nu face din erudiție un ideal de cultură. Ea își formulează obiectivele după principiul că nu interesează numai cît știe studentul, ci și ce anume poate face cu ceea ce știe. Cu alte cuvinte, criteriul după care s-ar cuveni să evaluăm calitatea pregătirii studentului nu ar trebui să fie numai volumul de cunoștințe pe care îl deține acesta, ci și măsura în care el a ajuns la o conduită intelectuală caracterizată prin autonomie în dobîndirea și în folosirea creatoare a informației.

În virtutea acestui principiu, am adoptat punctul de vedere conform căruia, la prelegere, trebuie să se pună în fața studenților o problemă de cunoaștere, iar informația care este inerentă prelegerii, să ofere studenților numai liniile directoare ale demersului pentru găsirea soluției, nu și soluția. Pe baza acestei informații și a unei bibliografii date în spiritul poziției adoptate la curs, urmează ca, în seminarul corespunzător, studenții să fie cei ce găsesc soluția.

Așa, de exemplu, la tema „Educabilitatea", am prezentat în cadrul unei prelegeri argumentele pe care le aduc teoreticienii care tind să absolutizeze rolul unuia dintre factorii care-și spun cuvîntul în dezvoltarea omului, cerîndu-le studenților să adopte o poziție critică față de ele. În altă prelegere, pornind de la teza materialist-dialectică, după care izvorul dezvoltării îl constituie lupta internă între contrarii, am pus întrebarea : cum poate educația, în ipostaza ei de condiție externă, să aibă rol conducător în dezvoltarea personalității. În cadrul aceleiași prelegeri m-am limitat la a arăta în ce constă noul și vechiul în procesul de echilibrare a omului cu mediul, cum se pune, în lumina materialismului dialectic problema raportului între condițiile interne și cele externe ș.a.m.d Răspunsul, însă, a fost dat de seminar în cadrul discuțiilor cu studenții.

Tot astfel, la didactică, atunci cînd s-a pus problema cunoașterii realizată în procesul de învățămînt, am prezentat în cadrul prelegerilor doar argumentele celor care consideră că această cunoaștere nu diferă, în esență, de cea realizată de știință, precum și a acelora care refuză orice apropiere între aceste două cunoașteri. Pe baza experienței proprii și a cunoștințelor privitoare la viziunea modernă asupra educației intelectuale — cunoștințe pe care le aveau deja — aceștia au căutat, în seminar, adevărul privind raportul între cele două procese de cunoaștere. În felul acesta, prin însăși funcționalitatea atribuită prelegerii, s-ar putea spune că aci, în cadrul ei, începe dialogul între profesor și student, dialog ce urmează a se consuma pe deplin în seminar. În felul acesta, datorită unității organice în care se constituie cursul și seminarul, studentul începe să se manifeste ca subiect cunoscător încă de la curs, nemaifiind tratat doar ca receptor de informații.

În sfîrșit, conținutul prelegerii nu mai apare în ipostaza unor mesaje care circulă în sens unic. Cînd conținutul prelegerii este conceput într-o manieră problematizantă, tocmai el — acest conținut — provoacă și răspunsul. Cînd în seminar

studenții transmit mesaje către profesor, dînd răspunsul, ei se află de fapt pe terenul aceluiași conținut. Comunicarea pedagogică realizată astfel generează încrederea reciprocă și disponibilitatea afectivă, fără de care profesorul riscă să devină o sursă de informație ca oricare alta.

În încheiere, ținem să mai arătăm că această manieră de a proceda ne-a impus adevărul că, în contextul modernizării învățămîntului, este din ce în ce mai greu de făcut distincția între pregătirea de specialitate a profesorului și priceperea pedagogică, devreme ce, atît la curs, cît și la seminar, conținutul se convertește în metodă.

CAUZELE ȘI DIMENSIUNILE MOBILITĂȚII ELEVILOR ÎN TREAPTA I DE LICEU

MIHAELA ROMAN
cercetător științific
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În studiul de față ne vom ocupa de fluctuația populației școlare, ca aspect particular al fenomenului social de mobilitate și anume de fluctuația latentă a elevilor din anul I de liceu (actualmente anul II).

În școală, ca și în celelalte domenii de activitate, există o mobilitate activă și una latentă (potențială), există elevi stabili și migranți, diferențiați după motivație și comportament.

Fluctuația populației școlare, fără a avea implicații sociale și economice pe care le are fluctuația forței de muncă, determină totuși anumite perturbări în procesul de învățămînt, carențe în pregătirea elevilor și chiar cheltuielile suplimentare din bugetul statului și cel al familiilor din care provin elevii respectivi.

Factorii care determină acest comportament fluctuant rezultă din concordanța sau neconcordanța dintre motivații, capacități individuale, rețea și amplasarea unităților școlare.

Considerînd că migrația latentă variază direct proporțional cu gradul de neconcordanță între motivații, capacități, rețea școlară și domiciliu, că este funcție de opțiunea profesională și instabiltatea acesteia, urmărirea traiectoriei elevilor a fost începută, în cadrul cercetării noastre, odată cu trecerea acestora de la gimnaziu la treapta I de liceu.

S-a constatat astfel că numai 12% din totalul celor chestionați continuă studiile în treapta I de liceu, la aceeași unitate școlară unde au terminat gimnaziul, iar 88% se înscriu la alte licee — bază sau filială.

Cel de-al doilea lot de subiecți nu numai că schimbă liceul, dar părăsesc și localitatea (50%) și chiar județul (14%) în care au urmat primele 8 clase.

Mobilitatea cea mai mare apare la elevii cuprinși în prezent în liceele agricole, economice, pedagogice și industriale, licee care primesc candidați din localități și chiar alte județe, în proporții care variază între 63% (industrial) și 95% (agrosilvic).

---

[1] Datele ce se vor prezenta în acest material sînt rezultatul unei cercetări întreprinse în anul 1975 asupra mobilității elevilor din anul I și II de liceu. Studiul s-a efectuat pe un eșantion reprezentativ, care a cuprins un număr de 2 243 de elevi din 51 de licee (real-umaniste, industriale, agricole, economice și pedagogice), atît din municipiul București, cît și din județele Constanța, Dolj, Vîlcea, Brașov, Timiș, Sibiu, Mureș, Arad, Bistrița-Năsăud, Galați, Iași și Botoșani.

Numărul liceelor incluse în eșantion a fost stabilit proporțional cu rețeaua liceală din țară (pe specialități).

Repartizarea neechilibrată a liceelor (îndeosebi cele de specialitate) în cadrul județelor, amplasarea cu prioritate a acestora în orașele reședință de județ și în orașele mari, reprezintă o cauză a mobilității populației școlare și în special a populației care provine din mediul rural.

Ponderea relativ scăzută pe care o dețin unele licee de specialitate (agricol, economic) în cadrul rețelei liceale din țară explică, de asemenea, marea afluență a elevilor care provin din alte localități sau județe decît cele în care sînt situate unitățile școlare pe care le frecventează în prezent.

Odată însă cu schimbarea care se preconizează în ceea ce privește raportul dintre liceele de specialitate și cele real-umaniste în favoarea celor dintîi (în special industriale și agricole) această situație se va modifica, rețeaua liceală reușind să satisfacă în măsură mai mare crearea de profesionalizare a elevilor în domeniile respective. Se prevede de asemenea și o mai judicioasă amplasare a liceelor în plan teritorial, realizarea din acest punct de vedere a unui echilibru între rural și urban.

În proiectarea rețelei liceale vor trebui corelate date care privesc dezvoltarea economică de perspectivă a județelor țării, necesarul de forță de muncă pe județ, sistematizarea teritorială, procesul de industrializare și urbanizare etc.

În continuare vom analiza motivele care au determinat mobilitatea populației școlare, păstrînd distincția pe care am operat-o deja între „elevii care s-au înscris în treapta I de liceu la aceeași unitate școlară unde au terminat primele 8 clase" și „cei care s-au înscris la o altă școală".

Referitor la prima categorie de elevi, ponderea cea mai mare în seria de motive indicate de aceștia este deținută de „apropiere de casă, părinți, rude etc." (48%), urmînd în ordinea valorilor înregistrate: „nereușita la un alt liceu", „dorința de a urma un liceu care se bucură de prestigiu" (profesori bine pregătiți, exigenți), „lipsa posibilităților materiale care să permită elevilor să urmeze cursurile unui liceu dintr-o altă localitate", „liceul pe care îl frecventează este singurul din localitate" etc.

Ne-au interesat și motivele indicate de elevii care n-au schimbat unitatea școlară după terminarea celor 8 clase, deoarece din rîndul acestora se pot recruta viitorii fluctuanți.

În adevăr, dacă apropierea de locuință este un motiv de rămînere la aceeași unitate, nu există certitudinea că ulterior elevii nu se vor muta odată cu părinții, din cartierul sau localitatea respectivă; de asemenea, nereușita la liceul dorit pledează în favoarea viitoarei fluctuații. În sfîrșit, dacă pentru treapta I unii elevi se înscriu la liceul din localitate, pentru treapta a II-a o parte dintre ei se vor înscrie la liceul spre care aspiră, cu toate că acesta se află în altă localitate.

Prin urmare, putem spune că din punctul de vedere al migrației ulterioare, stabilitatea inițială nu are semnificația de factor stabilizator, ci mai curînd de factor activizant.

În schimb, motivațiile care au determinat înscrierea elevilor la o altă unitate școlară după terminarea cursurilor gimnaziale (al doilea lot de subiecți de care ne ocupăm) au o semnificativă pondere stabilizatoare, posibilitatea fluctuației pe parcursul anilor de liceu fiind considerabil redusă.

Astfel, primul în cadrul suitei de motive invocate de acești elevi este „preferința și dorința de specializare într-un anumit domeniu" (50%), după care urmează „liceul de profil (industrial, pedagogic, economic ș.a.) ce oferă deja o specializare", chiar numai după treapta I (16%). Aceste două motive (apropiate de altfel ca semnificație) însumează un procent de 66%, detașîndu-se net de valorile celorlalte cauze ale mobilității populației școlare, dintre care, în ordinea ponderii pe care o dețin enumerăm: „apropierea de părinți, rude, locuință etc.", „nu există liceu în localitatea în care a terminat școala generală", „dorința de a urma un liceu care se bucură de prestigiu", „nereușita la un alt liceu" etc. (acestea dețin ponderi care variază între aproximativ 7 și 2%).

Din cele expuse pînă acum rezultă că fluctuația masivă între unități, localități și județe se produce după absolvirea gimnaziului (88% dintre elevii din anul I), în momentul de intrare în prima treaptă a liceului. Este, de altfel, singura formă de fluctuație activă pe care o putem observa la nivelul respectiv de învățămînt, restul posibilităților înscriindu-se într-o zonă de probabilitate și intrînd în categoria fluctuației latente.

Fenomenul fluctuației latente am încercat să-l surprindem în corelație cu opțiunea elevilor pentru treapta a II-a de liceu.

Printre altele, acesta își află cauza și în carențele sistemului de orientare școlară și profesională, care se realizează în școli. Din acest punct de vedere este necesară o mai intensă activitate din partea diriginților și a celorlalte cadre didactice de informare a elevilor cu privire la diferitele profesiuni — aptitudinile, cunoștințele și studiile necesare în vederea exercitării lor, descrierea diferitelor locuri de muncă etc.

Elevii trebuie să cunoască, prin intermediul cadrelor didactice, conducerii școlilor, organizațiilor de tineret, probleme privind dezvoltarea în perspectivă a județelor lor, necesarul de forță de muncă din județ pe diferitele profile etc., cunoaștere care le va permite o mai justă orientare profesională și evitarea fenomenului de fluctuație.

Urmărind întregul eșantion, am constatat că 13,5% dintre elevi nu doresc să urmeze treapta a II-a, iar 13,4% sînt încă nehotărîți.

Procentul cel mai mare de elevi care doresc să urmeze numai treapta I apare la nivelul liceului industrial (57%) — situație ce se explică prin faptul că acesta oferă deja o specializare chiar numai după terminarea acesteia.

Stabilind o corelație între tipul de liceu pe care îl urmează elevii în prezent (treapta I) și cel pentru care optează în treapta a II-a (73% din totalul eșantionului), am observat că majoritatea subiecților doresc să-și urmeze studiile la același tip, valorile respective fiind de : 76% — real-umanist ; 97% — industrial ; 91% — economic ; 66% — agricol ; 100% — pedagogic.

Cea mai mare tendință de mobilitate se observă la nivelul liceelor agricole și real-umaniste.

Pentru liceul agricol, explicația tendinței respective este oferită de înșeși răspunsurile elevilor referitoare la motivul înscrierii la liceul respectiv „nu a reușit la un alt liceu", „era singurul liceu din localitate", „condițiile materiale nu-i permiteau să urmeze un liceu din altă localitate".

24% dintre elevii liceului real-umanist nu mai doresc să urmeze în treapta a II-a același tip, optînd pentru licee care la sfîrșitul ciclului respectiv oferă o anumită specializare. Aceștia și-au schimbat opțiunea profesională pe parcurs, nu au intrat la liceul preferat etc.

Cea mai mare stabilitate o au elevii cuprinși în prezent în licee de profil (pe primul loc — pedagogic, apoi industrial și economic), cu toate că și în cadrul ultimelor două sînt elevi potențiali mobili, de obicei cei care nu au reușit la examenul de admitere la liceul pentru care aveau preferință (aceștia sînt totuși în număr foarte mic : 2,8% — industrial și 9% — economic).

Analizînd motivația înscrierii în treapta a II-a de liceu, s-a detașat clar — ca valoare înregistrată — „profilul liceului, facilitează admiterea la facultăți și școli postliceale" — 56% — corelat cu „liceul respectiv oferă posibilități mai largi de opțiune pentru admiterea la facultate" — 8% (cele două motive însumează 64%).

Subiecții care le-au invocat au în vedere o profesionalizare care nu se limitează la studiile liceale, ci vizează o pregătire ulterioară acestora, prin școli postliceale sau facultăți.

Au mai fost indicate : „preferință pentru domeniul respectiv (13%) și „liceul îi oferă o specializare" (13%) — total 26% dintre elevii care nu doresc să mai continue studiile după încheierea ciclului liceal, ci se limitează la pregătirea profesională pe care le-o oferă acesta (în general, liceele de specialitate).

Celelalte motive („apropiere de părinți, rude etc.") înregistrează valori scăzute, ponderea lor variind în funcție de tipul liceului (nu se remarcă diferențe între județele luate în studiu).

Este de subliniat faptul că foarte puțini subiecți optează pentru liceele situate în mediul rural (chiar dacă în prezent își desfășoară studiile în aceste zone), majoritatea îndreptîndu-se spre licee real-umaniste sau de specialitate din perimetrul urban, îndeosebi cele industrializate.

Se observă, așadar, o mobilitate destul de mare, sensul acestei mișcări fiind dinspre rural spre urban : din totalul subiecților chestionați, care în prezent își des-

fășoară studiile în mediul rural, 72% doresc să continue liceul (treapta a II-a) în urban (de obicei în licee industriale) și numai 28% tot în cel rural (real-umanist sau agricol).

Am amintit deja că cel mai ridicat coeficient al mobilității potențiale de profil (dorința de schimbare a profilului) se remarcă în cazul liceelor agricole și real-umaniste. Tot la aceste două tipuri apare și cea mai mare tendință de mobilitate teritorială.

Cercetarea efectuată a mai relevat faptul că fluctuația potențială a elevilor este funcție nu numai de tipul de liceu pe care aceștia doresc să-l urmeze în treapta a II-a, dar și de profesia pentru care optează. De fapt, în cele mai multe cazuri (situația liceelor de specialitate), opțiunea profesională determină alegerea tipului de liceu (treapta a II-a).

Așadar, mobilitatea este dependentă în primul rînd de opțiunea profesională (constituirea, schimbarea ei) și apoi de preferința pentru un anumit tip de liceu.

Odată cu fluctuația de profil poate apare și o mobilitate teritorială (spre o altă localitate sau alt județ) atunci cînd în localitatea în care subiecții urmează treapta I de liceu nu există tipul de școală pe care vor să-l urmeze în treapta a II-a.

* * *

Pe baza datelor obținute din cercetare, putem spune că pe întreaga populație studiată, există o categorie de elevi cu cele mai puține șanse de a migra (cei care nu doresc să urmeze treapta a doua — aproximativ 13%).

O altă categorie cu perspective reduse de fluctuație este cea a elevilor care nu intenționează să schimbe nici profilul liceului și nici unitatea școlară (62% din întreaga populație și 71% din cei care vor să urmeze treapta a II-a).

Urmează o categorie care prezintă șanse egale de a migra și de a fi stabilă și anume, a celor nehotărîți, cu o pondere de 13% din întreaga populație studiată și de 15% dintre cei care vor să urmeze întreg ciclul liceal.

Au rămas două categorii, cu cel mai mare coeficient de latență a fluctuației : a celor care vor să păstreze profilul, dar să schimbe unitatea școlară și localitatea (2% din întreaga populație, 3% din cei care vor să urmeze treapta a II-a) și a celor care vor să schimbe atît profilul cît și localitatea (10% și respectiv 11%).

Fluctuația teriforială latentă există mai ales la liceele real-umaniste, iar cea teritorială și de profil la liceele agricole, real-umaniste și industriale.

Liceele de convergență (care atrag elevii de la alte unități) sînt cele industriale și economice, iar cele de divergență (de unde elevii vor să se transfere) sînt mai ales cele real-umaniste (fluxul se îndreaptă spre liceele industriale, sanitare, de artă) și agricole (de unde fluxul se îndreaptă cu prioritate spre liceele economice).

Așadar, fluctuația latentă a elevilor care au început liceul în anul școlar 1974—1975 se poate ridica la 25%—29%, aceste cifre reprezentînd fluctuația latentă minimă ; pe parcursul anilor de studiu însă, procentele se pot modifica ușor, în funcție de apariția altor cauze sau diminuarea celor care acționează în prezent.

Desigur că fluctuația nu poate fi pusă numai pe seama motivațiilor și a situației familiale, ci totodată, și pe cea a raporturilor dintre motivații, rețea și modul de acces în liceu. Dacă fluctuația latentă teritorială există mai ales la liceele real-umaniste, aceasta se datorește faptului că elevii de la sate consideră mai eficiente unitățile de același profil situate în zona urbană. Tot astfel, fluctuația teritorială și de profil se datorește, în cazul liceelor real-umaniste, răspîndirii acestora în mediul rural, ceea ce determină înscrierea acolo a unui mare număr dintre cei care doreau să intre la alt tip de liceu, dar fie că nu au reușit la concurs, fie că nu voiau să părăsească localitatea, fie că nu doreau să urmeze treapta a II-a, le era indiferent profilul. În cazul liceelor agricole, fluctuația sat-oraș este determinată de plasarea rețelei prioritar în zona urbană, cît și faptul că la aceste licee se refugiază unii absolvenți de gimnaziu care nu au reușit la concursul de la alte tipuri de liceu, dar care doresc totuși să-și realizeze pînă la urmă dorința inițială.

Este evidentă necesitatea schimbării în perspectivă a raportului dintre liceele de specialitate și cele real-umaniste, schimbare care va atenua considerabil migrația din cadrul acestora din urmă. Pentru migrația din liceele agricole, soluția ar

consta în reamplasarea lor cu prioritate în mediul rural. Migrația provocată de depărtarea de familie nu poate fi combătută decît prin creșterea numărului de internate.

Cît privește liceele de mare convergență (industriale și economice), cu toate că fluxul lor de imigrație este în curs de intensificare, satisfacerea sa parțială se va realiza prin aceeași schimbare a raportului dintre tipurile de licee, în favoarea celor de specialitate. Totuși, o diferență va exista în mod inevitabil, și în continuare, între necesarul de forță de muncă și economicitatea amplasării rețelei în teritoriu pe de o parte, și dorința tinerilor pe de altă parte.

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII ÎN ȘCOLILE CU PROGRAM PRELUNGIT

TOMA STAN

Fără pretenția de a fi explorat exhaustiv literatura bogată a temei, investigația noastră bibliografică a încercat să suprindă coordonatele esențiale pentru elucidarea problematicii abordate *. Reflectînd căutări, înfăptuiri, îndoieli exprimate față de această formă de organizare școlară specifică zilelor noastre, literatura pedagogică prezintă totodată, diverse soluții și rezolvări, parțial sau profund ameliorative, în funcție de condițiile concrete, proprii învățămîntului din fiecare țară. Toate acestea conduc, însă, la fundamentarea ideii centrale, conform căreia școala cu program prelungit reprezintă o modalitate necesară și eficientă de a răspunde cerințelor sporite de educație ale societății contemporane.

În acest sens, de cadru instituționalizat lărgit al educației, școala cu program prelungit se referă la organizarea științifică a eforturilor cerute de procesul instructiv-educativ pe întreaga durată a muncii școlare zilnice ; aceasta se realizează prin alternarea activităților de instruire propriu-zise cu cele larg formative, de dezvoltare generală și de odihnă a elevilor, conform normelor igienice, ergonomice și psihopedagogice. Concepînd astfel programul prelungit, se întîlnesc trei (cel puțin) categorii de situații :

A. În unele țări (U.R.S.S., Franța, R. F. Germania, Suedia, S.U.A. ș.a.), școala cu program prelungit (indiferent de denumire, conținutul conceptului este, în linii esențiale, același), a devenit forma organizatorică de bază a procesului instructiv-educativ pentru toți elevii din ciclul primar și gimnazial.

B. În alte țări (R.P. Polonă, R.P. Bulgaria, R.P. Ungară, R. D. Germană, Italia, R.S. Cehoslovacă ș.a.) programul prelungit, aflat într-o avansată fază experimentală, pe baza experienței acumulate și raportat la condițiile concrete, tinde să se generalizeze.

C. De remarcat, în asemenea țări, este și faptul că, odată cu îmbogățirea practicii experimentale, coexistă și tipul de program prelungit cu funcție completiv-recuperatorie (organizat doar pentru anumite categorii de elevi). Valoarea varietății de situații existente în practica școlară din aceste țări poate fi apreciată ținînd cont de gradul de eficiență în care, o situație sau alta, contribuie la realizarea celor două principale scopuri pe care și le propune programul prelungit ; a) sprijinul pe care școala îl poate acorda familiei (obiective sociale) ; b) amelio-

* O descriere mai completă a problemelor sus-citate de programul prelungit se află în *Caietul documentar* elaborat de colectivul temei de cercetare, multiplicat la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, înaintat Ministerului Educației și Învățămîntului în dec. 1975.

rarea performanțelor școlare (obiective instructiv-educative). La rîndul lor, aceste două categorii de obiective impun cu necesitate, în dialectica lor (de la posibilitate la realitate) respectarea unor indicatori de bază, pe care investigația noastră bibliografică i-a identificat, după cum urmează :

1) existența unui spațiu școlar suficient și ergonomic adecvat (funcționarea școlii într-un singur schimb) ** ;

2) dotarea materială bogată, cerută atît de realizarea lecțiilor propriu-zise, cît și a celorlalte tipuri de activitate din cadrul programului prelungit : învățare, recreare, masă ***, odihnă, joc ;

3) adoptarea unui orar școlar, elastic cu privire nu atît la numărul orelor — deși în unele țări, școlile cu program prelungit beneficiază de un plan de învățămînt aparte —, ci în privința distribuirii orelor de clasă pe întreaga durată a zilei școlare și mai ales, la schimbarea ponderii (pe unitate de timp) dintre predare-învățare-aplicare **** a cunoștințelor ; această triadă se poate stabili în funcție de conținutul disciplinei și chiar de natura obiectivului fundamental al fiecărei lecții ;

4) încadrarea școlilor cu un număr sporit (în multe cazuri dublu) ***** de cadre didactice și personal didactic auxiliar ; îmbunătățirea pregătirii psihopedagogice și metodice a acestora, pentru a răspunde adecvat sarcinilor proprii programului prelungit ;

5) micșorarea numărului de elevi din cadrul unei clase (mai ales în situația tipică în care participă toți elevii la programul prelungit) ; fructificarea valențelor pozitive ale lucrului în grupe, omogene sau eterogene (în special în formele de activitate din afara lecțiilor).

În măsura în care acești indicatori esențiali sînt înțeleși în mod riguros, ca un sistem de cerințe ce se presupun și se susțin reciproc, în măsura în care ei (indicatorii — n.n.) sînt „saturați" de mai multe elemente și date concrete favorizante, organizarea și desfășurarea programului prelungit, prin rezultatele sale eficiente, dobîndesc un prestigiu tot mai ridicat din partea forurilor de decizie, a părinților și elevilor. Astfel, numărul elevilor cuprinși, ca și elasticitatea orarului școlar, condiționate de ceilalți indicatori, au impus în practica școlară (au și validat în învățămîntul cu tradiție în organizarea programului prelungit, de exemplu școlile din categoria A) două variante de program : varianta I, integrală, mai apropiată de tipul de „școală a viitorului" (participă toți elevii) ; varianta a II-a, recuperatorie sau completivă, formă de tranziție de la școala tradițională spre școala modernă (participă doar elevii cu dificultăți la învățătură sau cei lipsiți de supraveghere în familie).

În cadrul variantei integrale funcționează plenar principiul alternării optime a tipurilor de activități : *predarea*, urmată de *învățarea* și *aplicarea* cunoștințelor, *destinderea*, *întreținerea* (masa, activități gospodărești) și *odihna*. În asemenea școli există multiple posibilități de spațiu școlar : săli de clasă, dar și ateliere, laboratoare, săli și terenuri de sport, cantine, locuri de odihnă pentru cei mici, biblioteci și cluburi școlare, activează un număr suficient de cadre didactice și personal auxiliar (animatori culturali, specialiști în „loisir"), se utilizează o gamă bogată de material și mijloace didactice moderne.

Foarte interesantă ne apare fundamentarea teoretică a necesității programului prelungit în învățămîntul elementar francez, tip de școală generalizată, prin decizie ministerială încă din 1969. În acest sens, cele 27 ore săptămînale sînt repartizate în 15 ore de discipline fundamentale (lb. franceză și calcul), 6 ore de activități „de trezire", regrupînd vechile materii predate în mod independent : istorie și geografie, instrucția civică, științele naturii, desen și 6 ore de educație fizică și sportivă. În privința orarului (programului) zilnic, acesta e construit după principiul alternării ritmice a celor „trei timpi" (tierstemps). Astfel, dimineața este

---

** Ca și în școlile din categoria A (U.R.S.S., Franța, Suedia, S.U.A. ș.a.) sau în cele din categoria B (R. D. Germană, R. P. Ungară, Italia ș.a.).

*** În majoritatea școlilor din categoria A și B există cantine, iar costul mesei e suportat fie de părinți, fie de comunitățile care patronează școala (instituții, întreprinderi) și de părinți.

**** În unele școli din Franța, dar și din R. P. Polonă sau din R. P. Ungară.

***** Exemple elocvente ne furnizează școlile din categoria A, preluate adecvat de cele experimentale (categoria B).

rezervată dobîndirii de cunoştinţe teoretice de bază (limbă maternă şi limbi străine, matematică) iar după-amiaza disciplinelor de „trezire" şi activităţilor fizice.

Literatura pedagogică mai semnalează că, în primul ciclu al gimnaziului, aceeaşi repartizare a materiilor în discipline fundamentale, „de trezire" şi educaţie fizică şi sportivă a fost aplicat odată cu începerea anului şcolar 1972/1973, probînd intenţia de a extinde concepţia de „trei timpi" la întregul învăţămînt obligatoriu francez.

Cîteva concluzii. 1. Indiferent de terminologia utilizată (şcoli-internat, şcoli semiinternat, şcoli-cămin, şcoli „pentru toată ziua", şcoli în „trei timpi" ş.a.), programul şcolar prelungit (de la 4—6 ore la 7—12 ore) tinde să se generalizeze ca formă de organizare şcolară de bază în cadrul ciclului primar şi gimnazial.

2. Izvorît din necesităţi socio-economice (sprijinirea familiei prin preluarea de către şcoală a unor sarcini educative care revin familiei), dar şi din raţiuni socio-pedagogice (înlăturarea pierderilor şi creşterea randamentului şcolar, sporirea influenţelor formative ale activităţilor de tip şcolar), programul prelungit, prin amploarea şi rezultatele sale (atestate de şcolile cu tradiţie), îşi dovedesc elocvent viabilitatea şi eficienţa.

3. Dacă este adevărat că instituirea programului prelungit e condiţionată de respectarea sistemului de indicatori de bază (care ţin în mod special de dotarea materială a şcolii şi de încadrarea ei cu personal didactic), în aceeaşi măsură e adevărat că organizarea şi desfăşurarea optimă a programului prelungit creează o serie de probleme noi de ordin psihopedagogic şi metodic, de igienă, de ergonomie şi arhitectură şcolară.

4. Rezolvarea tuturor acestor probleme depinde de luarea în consideraţie a particularităţilor specifice, concrete ale sistemului de învăţămînt din fiecare ţară, ale tipurilor (diferite) de şcoli din cadrul acestor sisteme.

MODALITĂŢI DE ACTIVIZARE A ELEVILOR ÎN VEDEREA PREVENIRII ŞI LICHIDĂRII INSUCCESULUI ŞCOLAR

Conf. univ. dr. SOFIA SORESCU
Lector univ. ELENA MARINESCU
Institutul de învăţămînt superior
Piteşti

Sarcinile puse în faţa şcolii de către ultimele documente de partid impun să se organizeze cu elevii activitatea în aşa fel încît să crească nivelul de pregătire generală, să prevină şi să înlăture rămînerea în urmă la învăţătură. Aşa după cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu „trebuie părăsită vechea mentalitate şi vechea situaţie de a pierde pe drum cca 10 la sută din copii. Şcoala, învăţătorul, profesorul sînt obligaţi să găsească formele de educaţie cele mai corespunzătoare pentru ca toţi copiii să parcurgă această perioadă obligatorie de învăţămînt" [1].

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntarea la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în R. S. România*, pag. 10.

În lumina acestor obiective, lucrarea de față propune cîteva procedee de aplicare a metodelor active atît în predarea și verificarea cunoștințelor, cît și în munca independentă la clasele V și VIII în vederea măririi eficienței procesului de învățămînt.

Pentru a contura mai bine modul în care cadrele didactice aplică metodele active în predare, în verificare, în munca independentă și în tratarea diferențiată a elevilor, alături de observațiile noastre directe, am aplicat la un număr de 97 de profesori un chestionar cu 4 întrebări.

Două categorii de profesori ne-au atras mai mult atenția și anume o categorie formată din cei mai mulți profesori, care cunosc foarte bine literatura de specialitate în ce privește metodele active, au un punct de vedere propriu și le aplică frecvent, îmbinate logic cu celelalte metode în funcție de situația specifică creată de fiecare lecție.

A doua categorie de profesori sînt aceia care cunosc problematica metodelor active, recunosc eficiența lor, dar nu le aplică decît foarte rar sau deloc, întrucît ele cer mult timp, ceea ce s-ar putea rezolva numai prin fixarea în orar a orelor consecutive. De asemenea, profesorii motivează nefolosirea lor prin încărcarea programei căreia pentru a-i satisface cerințele, profesorul este obligat să efectueze, pentru scurtarea timpului, numeroase operații dificile pe care ar trebui să le efectueze elevul însuși și care ar solicita un timp îndelungat. Asemenea modalitate de lucru îl scutește pe elev de efort propriu, de participare activă, de găsirea unor soluții proprii în rezolvarea problemelor. Un alt motiv ar fi și acela al claselor numeroase, ceea ce împiedică participarea activă a fiecărui elev în parte. La aceasta se mai adaugă și lipsa unor condiții materiale (laboratoare, cabinete, materiale audio-vizuale etc.), care să-l sprijine pe profesor în folosirea optimă a metodelor active. Profesorii argumentează nefolosirea metodelor active și printr-un element subiectiv și anume conceperea unei lecții bazată pe metode active îi solicită la un efort și timp mai mare.

Examinînd răspunsurile privind întrebările referitoare la metodele active folosite în verificare am constatat că profesorii manifestă o preocupare mai mică în găsirea metodelor pentru verificare decît pentru predare. Acest aspect pune în evidență faptul că cei mai mulți profesori privesc unilateral sfera noțiunii de metodă activă, rezumîndu-se doar la un singur moment al lecției.

Unilateralitatea s-a manifestat și în răspunsurile la întrebarea privind tratarea diferențiată a elevilor. La majoritatea profesorilor s-a observat tendința de a îngusta sfera noțiunii de tratare diferențiată prin aceea că se referă numai la munca cu elevii slabi care se materializează mai ales în meditații special organizate cu aceștia, în formularea unor întrebări mai ușoare, a unor teme pe măsura nivelului de cunoștințe.

Se pierde astfel din vedere că tratarea diferențiată a elevilor presupune și găsirea unor procedee adecvate pentru toate categoriile de elevi, inclusiv pentru cei foarte buni.

Considerăm că dovada măiestriei unui profesor constă mai ales în capacitatea lui de a îmbina munca colectivă cu tratarea individuală astfel încît elevii cei slabi să fie sprijiniți, iar cei buni să fie stimulați, asigurîndu-se astfel progresul acestora.

Pornind de la cele menționate mai sus, am urmărit să organizăm astfel experimentul, încît luînd în seamă condițiile existente în școala noastră, să oferim profesorilor unele exemple concrete de care știm că au nevoie în activitatea lor. Evident, nu dorim să dăm îndrumări metodice — șabloane pentru fiecare caz particular, ci intenționăm să dăm cîteva sugestii generale care să orienteze profesorii în munca practică la clasă [2].

Experimentul a fost precedat de alcătuirea unei planificări a materiei la limba română și matematică, care a cuprins pe lîngă rubricile obișnuite și una specială în care am detaliat sistemul de procedee active folosite. Scopul pentru care am procedat astfel a fost acela de a putea urmări efectul unui sistem or-

[2] Vezi și Eberhard Fries, Rudi Rosenberger, *Învățămîntul prin cercetare*, E.D.P., 1973, București, pag. 23.

ganizat de procedee active folosite în predare, verificare, fixare şi muncă independentă. Am intenţionat ca sistemul de procedee folosit în planificarea trimestrială să fie cît mai complet şi variat şi să cuprindă o îmbinare armonioasă între procedeele tradiţionale şi cele moderne.

Planificarea materie s-a făcut după actuala programă. Menţionăm că am fost nevoiţi să nu ne încadrăm totdeauna în numărul de ore afectat temelor, deoarece cantitatea mare de informaţii prevăzută nu permite elevilor însuşirea activă, temeinică şi în profunzime a acesteia, de aceea timpul limitat îl constrînge pe profesor să direcţioneze gîndirea elevilor spre o însuşire rapidă a informaţiilor. Acest lucru face ca elevul să rămînă la însuşirea formală a cunoştinţelor solicitînd cu precădere memoria. Chiar dacă profesorii declară că vor să înveţe pe elevi cum să înveţe, în practica şcolară nu reuşesc să pună în aplicare intenţia lor şi de aceea elevii nu deprind în şcoală metode şi tehnici de lucru.

Nu negăm utilitatea cunoştinţelor prevăzute în programe, dar sîntem conştienţi că ele sînt supraîncărcate şi nu permit elevilor să gîndească independent asupra informaţiilor fiindcă ele îi copleşesc ca număr şi nu le dau posibilitatea să antreneze capacitatea de a învăţa, de a medita şi de a crea.

Se creează astfel pericolul ca elevii să pornească în viaţă cu cunoştinţe fragile care se pierd uşor, să fie nepregătiţi pentru cunoaştere, nematurizaţi în felul de a gîndi, de a lucra, de a rezolva problemele puse de practică, de producţie, în ciuda faptului că afirmăm despre accentuarea caracterului formativ al procesului de învăţămînt.

Considerăm că este necesară o mai mare grijă în selecţionarea cunoştinţelor cuprinse în programe astfel, încît să dea posibilitatea profesorilor ca pe lîngă cantitatea de informaţii ce trebuie s-o ofere elevilor să realizeze în condiţii de eficienţă maximă exercitarea tuturor proceselor mintale care caracterizează gîndirea creatoare, cu alte cuvinte, elevul să înveţe în şcoală cum să înveţe.

Lecţiile experimentale organizate au fost de diferite tipuri oferindu-ne posibilitatea să stabilim unele concluzii. În continuare ne vom referi la cîteva exemple de lecţii.

La clasa a V-a experimentală, la obiectul limbă română s-a procedat în felul următor pentru predarea adjectivului cu o terminaţie şi cu două terminaţii. Ca metode şi procedee profesoara a folosit: conversaţia, lucrul în grup şi exerciţii de analiză gramaticală. În prima parte, profesoara, prin întrebări, a reactualizat cunoştinţele despre adjectiv însuşite de elevi în clasele anterioare. (Amintiţi-vă cum a fost definit adjectivul în clasa a IV-a, daţi exemple, ce parte de vorbire însoţeşte adjectivul?). Elevii au dat fără dificultate definiţia adjectivului, precizînd şi părţile de vorbire pe care le însoţeşte.

După reactualizarea cunoştinţelor s-a trecut la îmbinarea muncii individuale cu cea în grup. Elevii au primit cîte o fişă pe care se afla un text şi unde se precizau sarcinile pe care trebuiau să le rezolve (1. Să se recunoască şi să se sublinieze adjectivele din textul dat; 2. Să se treacă adjectivele în tabelul de mai jos). Pentru muncă independentă li s-au dat 10 minute după care a urmat confruntarea rezultatelor în grup (grupele au fost omogene).

În timp ce elevii lucrează individual, profesorul trece de la un elev la altul, aprobă sau direcţionează gîndirea elevului în cazul în care acesta greşeşte, cu deosebire la elevii slabi.

Responsabilii grupelor citesc adjectivele din text şi formele de la masculin singular şi feminin singular. Profesoara a căutat să stimuleze grupele formate din elevii slabi, prin încurajare pentru a determina încrederea în forţele proprii.

Apoi cadrul didactic s-a adresat elevilor în felul următor: „Observaţi bine cele două coloane de adjective şi precizaţi diferenţele dintre terminaţii. Elevilor nu le-a fost greu, nici chiar celor slabi, să observe că există două categorii de adjective: cu o singură terminaţie şi cu două terminaţii.

Ca muncă independentă li s-a cerut elevilor să dea, pe maculator, 3 exemple de propoziţii în care se află adjective cu o terminaţie şi cu două terminaţii.

Pentru a li se oferi un element nou despre adjectiv profesoara le-a indicat elevilor două exemple în care adjectivul se află după substantiv cerîndu-le să inverseze locurile adjectivului şi substantivului. Elevii au sesizat imediat elementul nou şi anume articularea adjectivului, atunci cînd acesta se află înaintea substantivului. Pentru fixarea cunoştinţelor li s-a cerut elevilor să recunoască,

dintr-un text din manualul lor adjectivele, precizînd dacă au două sau o singură terminaţie.

La clasa a VIII-a experimentală la o lecţie de literatură cu subiectul „Amintiri din copilărie" s-a procedat astfel : celor patru grupe de elevi li s-au dat în prealabil sarcini diferenţiate pe care să le rezolve independent acasă. Acestea au fost stabilite şi în funcţie de nivelul grupelor (I. Locul naşterii scriitorului. Familia. Humuleştenii ; II. Copilăria viitorului scriitor ; III. Studiile lui Ion Creangă ; IV. Opera lui I. Creangă).

Li s-a recomandat să alcătuiască fişe pe probleme, pe care apoi să le folosească în clasă. La începutul orei profesoara a prezentat în faţa clasei 4 chestionare (pe planşe) pentru a fi rezolvate de fiecare grupă.

Grupa I : 1. Cum este prezentat satul Humuleşti în Amintiri ? Exemplificaţi ; 2. Cum sînt caracterizaţi de scriitor părinţii săi ? ; 3. Ce aflăm despre humuleşteni ? (ocupaţii, fel de trai, fire etc.).

Grupa II : 1. Cu ce sentimente îşi aminteşte Creangă despre anii copilăriei ? De ce ? ; 2. Caracterizaţi-l pe Nică, aşa cum apare el din întîmplările povestite.

Grupa III : 1. Prezentaţi primii ani de şcoală ai lui Nică. Caracterizaţi şcoala din acel timp ; 2. Relataţi despre şcoala din Broşteni. Prezentaţi imaginea satului de munte ; 3. Relataţi plecarea la Socola. Cum se desparte Nică de satul natal ? Exemplificaţi cu pasaje.

Grupa IV : 1. În ce împrejurări concepe Creangă, Amintirile ? 2. Ce a mai scris Ion Creangă ? 3. Ce particularităţi ale stilului şi limbii lui Creangă aţi observat ?

In timpul prezentării făcute de responsabil toţi elevii şi-au notat în caiete datele esenţiale. S-au făcut apoi completări de către ceilalţi elevi din clasă. În acest fel, întreaga lecţia a fost realizată de elevi — profesorul a intervenit pentru a sublinia aspectele esenţiale sau a aduce date nereliefate de elevi.

Tema s-a dat la alegere : 1. Caracterizarea lui Nică ; 2. Compunere „Humuleştii, leagănul Amintirilor din copilărie" ; 3. Compunerea liberă „Copilăria mea".

Activizarea elevilor s-a realizat şi prin legătura dintre ideile noi expuse şi cele anterioare, aşa de exemplu în predarea lecturii literare ori de cîte ori se citea un fragment, o poezie, o schiţă, o nuvelă se cerea elevilor să-şi reamintească în care altă bucată literară au găsit o temă apropiată, o acţiune analoagă, un personaj de caracter asemănător. De exemplu la clasa a VIII-a, cînd s-a discutat poezia lui Eminescu „Mai am un singur dor" s-a făcut legătura cu balada „Miorița" prin stabilirea asemănărilor dintre ele în ceea ce priveşte legătura dintre poet şi natură şi ciobanul moldovean şi natură. Elevii au sesizat o serie de elemente comune celor două opere literare ca : seninătatea cu care întîmpină moartea Mihai Eminescu şi ciobanul moldovean, dorinţa celor doi de a fi înmormîntaţi în mijlocul naturii, dragostea lor pentru viaţă etc.

La clasa a V-a, după citirea poeziei „Mircea cel Mare şi solii" de D. Bolintineanu, elevii au fost solicitaţi să-şi reamintească şi alte opere literare în care este prezentată figura marelui domnitor. Apoi, elevii au stabilit cu destulă uşurinţă asemănările dintre această poezie şi fragmentul din „Scrisoarea a III-a" de M. Eminescu. Şi în cadrul altor lecţii s-a procedat la fel ; iată, de exemplu, elevii au stabilit legătura dintre naraţiunea „Puiul" de Al. Brătescu-Voineşti şi „Sărăcuţul" de E. Gîrleanu, motivînd că „atît puiul de prepeliţă cît şi cărăbuşul au trecut prin diferite primejdii, iar la sfîrşit au murit". E de remarcat că şi elevii cu un ritm mai lent de învăţare au reuşit să stabilească, desigur cu un vocabular potrivit capacităţii lor, sărac şi uneori confuz, asemănările şi deosebirile dintre aceste opere.

In general, elevilor le plac astfel de momente în cadrul lecţiilor, participînd cu interese la discuţie şi chiar se întrec să găsească cît mai multe elemente comune sau deosebiri. La clasa a VIII-a, unde capacitatea de gîndire a elevilor este mai profundă, motivează deosebirile prin prisma condiţiilor în care a apărut opera, a felului operei, cît şi a temei etc.

După folosirea unui sistem de procedee de activizare a elvilor, am urmărit verificarea eficienţei lui. De aceea s-au dat scurte lucrări de control la diferite intervale de timp ceea ce ne-a permis să comparăm rezultatele obţinute de elevi la clasele de experiment şi control. Am urmărit mai ales evoluţia elevilor cu rezultate mai slabe.

Subiectele lucrărilor de control au cuprins întrebări-problemă și întrebări informaționale sau numai întrebări-problemă. Pentru edificare redăm următorul exemplu : La clasa a V-a la ultima lucrare de verificare în care s-au dat ca subiecte următoarele întrebări : 1. Prin ce se aseamănă poezia „Mircea cel Mare și solii" cu poezia „Scrisoarea a III-a" ? și 2. Ce elemente din pozie îl prezintă pe Mircea ca pe un om bătrîn dar cu sufletul tînăr ? Diferențe mai mari între clasele de experiment și control s-au observat mai ales la răspunsurile de la întrebările problemă. Am constatat astfel că desfășurarea lecțiilor pe baza metodelor active asigură progresul gradat al elevilor buni și îi ajută pe cei cu ritmuri mai încete la învățare, activizîndu-i în asimilarea cunoștințelor.

Din analiza răspunsurilor la lucrările de verificare s-a desprins o concluzie pentru activitatea profesorului cu categorii de elevi cu pregătire diferită. Elevii cu ritmuri lente, în procent de 40% față de 15% la lucrările de constatare (de la începutul anului) au răspuns la întrebările informaționale și numai 4% au soluționat întrebările problemă. Mai ușor le-a fost să soluționeze întrebările care făceau apel la memorare decît cele care solicitau operațiile gîndirii. Acești elevi au deficiențe mari atît în volumul de cunoștințe și deprinderi cu care trebuie să opereze dar mai ales în organizarea muncii intelectuale. De aceea, considerăm că profesorul trebuie să-i învețe pe aceștia să muncească independent și conștient, pentru a le solicita operațiile intelectuale.

Efectul activizării acestei categorii de elevi s-a reliefat și în atitudinea pe care o creează acestora, prin aceea că răspunzînd la întrebările ușoare, capătă încrederea în forțele lor, îi mobilizează pentru activitatea viitoare, modifică poziția celorlalți față de ei, ceea ce constituie condiții pentru un viitor succes.

CONCLUZII. Întărim ideea că activizarea elevilor se poate realiza printr-o îmbinare între metodele active propriu-zise (descoperire, problematizare etc.) și cele tradiționale, folosite însă în scopul participării efective a elevilor la procesul de predare-învățare. Cu toate acestea nu trebuie minimalizată sarcina profesorului de a transmite elevilor un sistem de informații, pe care ei trebuie să le posede și pe care nu-l pot obține singuri pe alte căi. De aceea nu acceptăm punctul de vedere exagerat de a folosi cu orice preț, la orice lecție, în orice moment al ei, la orice clasă, metoda problematizării, descoperirii etc.

Cercetarea noastră a dovedit că procedeele active asigură progresul gradat al elevilor buni și în același timp ajută la recuperarea și prevenirea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor cu ritmurile lente de învățare.

Folosirea acestor metode, după părerea noastră, îmbracă forme specifice, nu numai în funcție de caracterul disciplinelor, ci și în funcție de particularitățile de vîrstă și nivelul de pregătire al elevilor. Iată de exemplu la clasele V-VI, pentru rezolvarea întrebărilor-problemă, elevii trebuie să fie puși în situația să coreleze cunoștințele deja asimilate sau să apeleze la surse informative recomandate de profesor, din care ei trebuie să le ia numai pe acelea care le sînt necesare în rezolvare ; în timp ce la clasele mari rezolvările întrebărilor-problemă, datorită caracfteristicilor pe care le îmbracă procesele psihice, trebuie să fie creatoare, elevii avînd posibilitatea să confrunte soluțiile găsite cu cele existente. Găsirea informațiilor necesare, elevii mari o pot realiza independent, nedirijat de profesor.

De asemenea, dacă la obiectul matematică, activizarea urmărește să-l învețe pe elev să atace problema în întregul ei, să-l învețe pe elev să prindă meșteșugul de a desface problema în componente mai simple și de a le lega apoi unele de altele, la obiectul limba și literatura română — unde se urmărește ca scop și dezvoltarea unei exprimări libere, corecte și frumoase — folosirea abuzivă a acestor metode ar fi în detrimentul scopului.

Activizarea trebuie să fie făcută nu numai în momentul predării, ci în toate formele și etapele muncii cu elevii, ceea ce contribuie la dezvoltarea gîndirii logice, la dezvoltarea spiritului critic al gîndirii, îi determină pe elevi să găsească soluții variate, să compare, să analizeze.

Folosirea procedeelor de activizare a elevilor nu minimalizează rolul profesorului, dimpotrivă responsabilitatea sa crește în găsirea modalităților de îndrumare și control.

CONSIDERAȚII PRIVIND EXAMINAREA COLECTIVĂ, PROGRAMATĂ, CU RĂSPUNS LA ALEGERE

D. RIMER
Facultatea de matematică,
Universitatea „Al. I. Cuza" Iași

Examinarea colectivă programată cu răspuns la alegere presupune, ca elemente specifice, testele de examinare și tehnica examinării (care se poate efectua, parțial sau integral, prin intermediul unui aparat).

I. Testul

1°. Un test programat cu răspuns la alegere constă din două mulțimi, P și R, unde : $P = \{p^\alpha \mid 1 \leqslant \alpha \leqslant a\}$ este mulțimea problemelor la care urmează a răspunde cei examinați, iar $R = \{r^\alpha \mid r^\alpha = \{r^{\alpha,\beta_\alpha}\}, 2 \leqslant \beta_\alpha \leqslant b\}$ este mulțimea răspunsurilor la aceste probleme. Răspunsurile la o problemă se formulează în continuarea enunțului. De obicei, un răspuns este corect, iar celelalte se îndepărtează, în măsură mai mare sau mai mică, de răspunsul corect.

Observații. 1 a) Răspunsurile eronate trebuie să conțină greșeli tipice ; în caz contrar, probabilitatea de a fi considerate, de unii elevi, drept răspunsul corect, este aproape nulă ; or o distribuție de felul $\begin{pmatrix} r_0^{\alpha,1} & r_0^{\alpha,2} & \cdots & r_0^{\alpha,\beta_\alpha - 1} & r_1^{\alpha,\beta_\alpha} \end{pmatrix}$ are entropia egală cu zero și nu folosește pentru o examinare obiectivă.

1 b) $\beta_\alpha \geqslant 2$. Pentru $\beta_\alpha = 1$, noțiunea de răspuns „la alegere" rămîne lipsită de sens.

1 c) Apare posibilitatea, pentru cei examinați, de a alege, *aleator*, răspunsul corect, ceea ce ar părea — la prima vedere — că ar compromite metoda. Dar calculul probabilităților arată că realitatea este alta : numărul răspunsurilor la problema p^α fiind notat cu β_α , probabilitatea de a răspunde, aleator, corect la toate cele a întrebări este egală cu

$$(1) \qquad P = \prod_{\alpha=1}^{a} \frac{1}{\beta_\alpha},$$

(întrucît e vorba de evenimente independente). Rezultă că spre a micșora rolul hazardului într-o examinare de acest fel, este necesar ca a și β_α să fie cît mai mari. De exemplu, pentru $a = 10$ și $\forall_\alpha : \beta_\alpha = b = 3$, probabilitatea considerată este $P = 3^{-10} < 2.10^{-5}$, iar probabilitatea de a răspunde aleator, corect, numai la cinci întrebări este în acest caz de $2^5.3^{-10} < 6{,}10^{-4}$; pentru $a = 5$ și $\beta_\alpha = b = 3$, această probabilitate este de $3^{-5} < 5.10^{-3}$. Exemplele confirmă teza că în procedeul de examinare cu asemenea teste, rolul hazardului poate fi considerat ca neglijabil.

Creșterea lui β_α este legată de dificultăți obiective : se găsesc mai greu multe variante tipice de răspunsuri eronate. Creșterea lui a este de preferat deoarece : 1) sporește aria, eventual profunzimea, materialului examinat, 2) probabilitatea dată de (1) scade mai repede. În adevăr, fie trei teste avînd respectiv :

a, a, 2a probleme și b, 2b, b răspunsuri la fiecare problemă. Relația (1) dă, în aceste trei cazuri, probabilitatea egală cu b^{-a}, $2^{-a}b^{-a}$, b^{-2a} și, pentru $b > 2$, probabilitatea în cazul III este mai mică decît în cazul II.

2°. Formulînd răspunsurile, autorul testului are în vedere, o notare a lor, ceea ce implică a considera o mulțime de *„note"*, $X = \{x \mid x = 0,1, ..., v\}$ și o aplicație $\theta : r^{\alpha_0} \longrightarrow X$.

Observații. 2a). În testele făcute de noi, considerăm $v = 5$ și atribuim nota (punctajul) 5, pentru răspunsul corect și notele 1, 2, 3, 4 răspunsurilor eronate, în concordanță cu „distanța" lor de răspunsul corect. „Distanța" o putem stabili, obiectiv, astfel: segmentăm răspunsul corect și răspunsurile eronate, un segment cuprinzînd un element de conținut; comparăm segment cu segment, fiecare răspuns eronat cu răspunsul corect și reprezentăm fiecare răspuns eronat printr-un cuvînt al unui cod binar (0—cînd segmentele corespunzătoare în cele două răspunsuri sînt identice, 1—cînd diferă printr-o eroare). Suma cifrelor cuvîntului obținut reprezintă distanța Hamming dintre răspunsul eronat și răspunsul corect; introducem apoi o corecție a acestei distanțe, înlocuind în cuvîntul obținut pe 1 prin $1 > 1$, în funcție de gravitatea erorii; noua sumă a cifrelor cuvîntului o numim distanța „ponderată" dintre cele două răspunsuri; răspunsurile eronate la întrebarea p^{α_0}, le ordonăm după această distanță și facem aplicația θ, adică notarea.

2.b) Aplicația θ poate să nu fie injectivă, întrucît: 1) notarea se face cu $v + 1$ numere, dar putem avea $\beta_\alpha > v + 1$; 2) răspunsuri eronate diferite pot avea distanțele ponderate de răspunsul corect, aproximativ egale.

2.c). Unii autori de teste consideră $X = \{0,v\}$ și notează v răspunsul corect și cu 0 — toate celelalte răspunsuri. Procedeul este discutabil, deoarece contravine spiritului notării clasice care diferențiază și penalizează erorile în raport cu gravitatea lor; or, examinarea și notarea pe teste programate trebuie să îmbunătățească pe cea tradițională și nu să altereze rezultatele ei.

3°. Spre a simplifica operația de darea răspunsului de către cel examinat, se consideră și o mulțime $Y = \{A_1, A_2, ..., A_b\}$, de simboale și, pentru fiecare α_0, aplicația $\varphi : r^{\alpha_0} \longrightarrow Y$, prin care *codificăm*, în program, răspunsurile $r^{\alpha_0, \beta_{\alpha_0}}$ la problema p^{α_0}. Se creiază astfel posibilitatea ca cel examinat să indice doar, printr-un simbol A_h, răspunsul pe care-l consideră a fi corect.

Observații: 3.a). Aplicația φ este injectivă.

3.b) Noi folosim $Y = \{A,B,C,D,E\}$, deoarece am luat $b = 5$.

4°. Codificarea răspunsurilor, realizată prin aplicația φ poate genera două dificultăți: 1) dacă, răspunzînd A_h, la problema p^{α_0}, cineva a obținut nota v, el ar fi tentat ca și la problema p^{α_0+1}, să răspundă tot cu A_h; 2) „colaborarea" între doi elevi vecini la darea răspunsului este ușurată la maximum prin faptul că este vorba de a-și comunica doar un simbol, (de ex. A,B,C,D sau E).

Înlăturarea primei dificultăți se realizează considerînd mai multe aplicații $\varphi_\varkappa : r^{\alpha_0} \longrightarrow Y(\varkappa = \overline{1,k})$ și utilizînd, pentru fiecare α, o altă aplicație $\varphi_\varkappa : r^\alpha \longrightarrow Y$.

Noi folosim $k = 20$.[1]

Înlăturarea celeilalte dificultăți se poate realiza dînd, pentru examinare simultană într-o clasă teste diferite, două teste fiind identice în ce privește mulțimile P și R și deosebindu-se, doar, prin aplicația φ (în examinarea clasică, testele trebuie să difere chiar prin mulțimile P). Notînd prin $L = (i,j)$, matricea de tip m x n, a locurilor dintr-o sală de examinare, definim pe L o relația binară: $(i,j)\ \rho\ (r,s) \Leftrightarrow i - r = \lambda\ h_0,\ j - s = \mu\ k_0$, cu $\lambda, \mu \in Z$; $h_0\ k_0 \in N$, numere fixate. Se verifică că ρ este o relație de echivalență și se obține mulțimea cît $C = L/\rho$. Avem $|C| = 4,2,1$ sau mn, după cum avem respectiv: 1) $h_0 = k_0 = 2$; 2) $h_0 = 1$, $k_0 = 2$ sau $h_0 = 2$, $k_0 = 1$; 3) $h_0 = k_0 = 1$; 4) $h_0 = k_0 = 0$

[1] D. Rimer, *Laboratorul de învățămînt programat al Universității din Iași*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1970.

Atribuim teste identice elevilor aşezaţi pe locurile ce aparţin unei clase de echivalenţă şi numai lor. Obţinem cele $|C|$ teste diferite prin $|C|$ aplicaţii $\varphi_{\varkappa,\gamma}: \Gamma^{\varkappa} \longrightarrow Y, (\gamma = \overline{1,|C|})$.

Noi folosim $|C| = 4$, astfel încît oricare doi elevi vecini (pe linie sau coloană) răspund la teste diferite. Spre a nu complica lucrurile, funcţiile $\varphi_{\varkappa,1}(\varkappa = \overline{1,20})$ le dăm tabelar, iar celelalte le obţinem prin relaţiile :

$$(2) \quad \varphi_{\varkappa,1}(A_h) = \varphi_{\varkappa+1,2}(A_h) = \varphi_{\varkappa+2,3}(A_h) = \varphi_{\varkappa+3,4}(A_h).$$

Firește, după un timp de folosire, funcţiile $\varphi_{\varkappa,1}$ şi relaţiile (2) pot fi modificate, spre a se păstra, „secretul" codificării.

5°. Codificarea răspunsurilor prin aplicaţiile $\varphi_{\varkappa,\gamma}$, implică introducerea şi a unor aplicaţii $\psi_{\varkappa,\gamma}: Y \longrightarrow X$, astfel ca să avem : $\psi_{\varkappa,\gamma} \circ \varphi_{\varkappa,\gamma} = 0$. După cum vedem, aplicaţiile ψ nu depind de test.

II. *Examinarea*

1°. Testul se poate preda celor examinaţi, fie pe foi distincte, fie prin intermediul unui aparat (mecanic, electromecanic sau electronic) prevăzut cu dispozitivul necesar de afişare.

În condiţiile utilizării aplicaţiilor $\varphi_{\varkappa,\gamma}$ în codificarea răspunsurilor, proiectarea testelor pe ecrane, separat pentru fiecare grupă de elevi, devine contraindicată, deoarece ar reapare dificultatea (2) menţionată la punctul I,4°.

2°. a) În condiţiile (deocamdată cele mai frecvente) de lipsă a oricărui aparat de examinare, elevul consemnează, în scris, numărul α al problemei şi codul A_h al răspunsului pe care îl consideră corect. Notarea lucrărilor se face doar pe baza tabelelor care dau funcţiile $\psi_{\varkappa,\gamma}$.

Asemenea sondaje de control au avantaje incontestabile : permit o verificare frecventă (ceeace stimulează elevii la studiu sistematic), nu reclamă mult timp pentru corectare, nu cer un specialist pentru a le nota, fapt pentru care directorul şcolii le poate folosi la diferite discipline. Ar urma doar ca anumite colective de specialişti (organizate, eventual, la nivel judeţean sau republican) să elaboreze testele cu funcţia θ iar profesorul şcolii să facă codificarea răspunsurilor cu funcţiile $\varphi_{\varkappa,\gamma}$.

b) În cazul utilizării unor aparate de examinare, funcţiile $\psi_{\varkappa,\gamma}$ sînt incorporate în structura aparatului. Astfel, de exemplu, la aparatul de examinare în grup „Studex" de la Universitatea „Al I. Cuza" din Iaşi,[2] mulţimea Y este materializată printr-un set de cinci întrerupătoare basculante (notate A, B, ..., E) la pupitrul fiecărui loc (i,j) din clasă, mulţimea X este materializată prin mn seturi de cîte cinci lămpi de semnalizare (notate 1,2 ..., 5) fixate la pupitrul profesorului — pentru fiecare loc (i,j) din clasă cîte un set — iar corespondenţa $\psi_{\varkappa,\gamma}: Y \longrightarrow X$ este materializată prin cablajul de a pupitrele elevilor la pupitrul profesorului. La aparatele cu $v = 1$, diferenţierea lămpilor se realizează prin culoare, de exemplu : roşu — pentru răspuns greşit, verde — pentru răspuns corect.

Prin materializarea corespondenţei funcţionale $Y \longrightarrow X$ se realizează conexiunea inversă „locală", elev-profesor, profesorul aflînd, după becul aprins, „valoarea" răspunsului dat de elev.

Constatarea situaţiei la o problemă nu e suficientă. Notele trebuiesc consemnate şi memorate. La „Studex", consemnarea notei se face automat, în sumatoarele (S_{ij}) cîte unul pentru fiecare loc (i,j) din clasă, sumatoare fixate la pupitrul profesorului ; nota înregistrată se adună cu totalul precedent, astfel încît sumatorul afişează punctajul total realizat de elevul de pe locul (i,j), pînă în momentul respectiv. Sumatoarele (S_{ij}) dau astfel, conexiunea inversă „globală", elev-profesor. Există şi aparate de examinare care nu realizează această conexiune inversă globală urmînd ca profesorul să consemneze, în scris, notele obţinute de elevi.

[2] *Op. cit.*

Spre a avea o imagine a nivelului cunoștințelor întregii clase, aparatul poate realiza și consemnarea automată a frecvenței absolute cumulate a fiecărei note. La aparatul „Studex" se realizează înregistrarea automată, în cinci sumatoare (notate 1, 2, ..., 5) a frecvenței absolute cumulate pe clasă a fiecărei note ; se obține astfel, conexiunea inversă „globală", clasă-profesor.

Informarea elevilor asupra notei obținute la fiecare răspuns dat se face, la aparatul „Studex", astfel : există, la fiecare pupitru de elev, un set de cinci lămpi de semnalizare (notate 1,2, ..., 5) și, la comanda profesorului, realizată prin acțiunea unui buton, se aprinde cîte o lampă, în conformitate cu valoarea funcției $\psi_{\varkappa,\gamma}(A_h)$. La alte aparate, aceste lămpi sînt fixate pe un panou, în fața clasei, nota fiind astfel publică.

Informarea clasei asupra răspunsului exact la o întrebare se face la aparatul „Studex" automat, prin iluminarea, într-un panou fixat în fața clasei, a cîte uneia din literele A, ..., E, separat pentru fiecare din cele patru clase de echivalență.

Controlul și notarea automată a cunoștințelor trebuie completată de analiza răspunsurilor greșite. Ea se face prin discuția obișnuită între profesor și clasă, cu folosirea întregului arsenal de tehnici didactice clasice sau mai noi.

CALITATEA CUNOAȘTERII PRIN INTERMEDIUL DESENULUI STUDIAT ÎN ȘCOALĂ

Prof. ALEXANDRU SANDU
Liceul de muzică și arte plastice, Botoșani

În vasta acțiune de modernizare a învățămîntului românesc, se integrează în ultima vreme și opiniile cu privire la calitatea cunoașterii prin intermediul desenului studiat în școală și rolul acestei cunoașteri în dezvoltarea plenară a personalității umane.

Că desenul își poate realiza sarcinile sale atunci cînd se desfășoară în condiții corespunzătoare este un fapt dovedit, dar rămîn și destule situații în care acestuia i se impută o serie de scăderi cum ar fi : „studiu de aparențe și exactități" [1] sau „superficialitate, echivoc și chiar empirism vulgar generate de către simultaneitatea problemelor de studiu cu diferențe flagrante de accesibilitate mai ales în primele studii ale elevilor" [2], sau compartimentarea desenului neadecvată învățămîntului formativ modern etc.

Pentru a clarifica lucrurile de la început, atragem atenția că scăderile atribuite desenului nu se referă atît la conținut cît la metode sau la lipsa unor metode specifice acestui obiect de studiu. Odată cu această precizare mai trebuie să stabilim, din capul locului, că atunci cînd imputăm limite esențiale obiectului desen argumentăm cu niște rezultate mai slabe, obținute în special de elevii îndrumați de personal necorespunzător, de regulă, necalificat (deci este greșit ca prin

[1] Ion N. Sușală, *Pentru o autentică educație artistică plastică a elevilor*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1974.
[2] Alexandru Sandu, *Sistem practic de studiu pe niveluri succesive al desenului artistic*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1974.

generalizare să caracterizăm obiectul prin prisma acestor consecinţe), iar cînd apreciem contribuţia obiectelor de învăţămînt la dezvoltarea armonioasă a personalităţii umane şi demonstrăm că desenul facilitează cunoaşterea într-un mod specific şi de neînlocuit nu folosim neapărat, ca argument, cele mai spectaculoase rezultate.

Cu alte cuvinte, nu vom acuza obiectul matematică plecînd de la analiza cunoştinţelor de matematică ale corigenţilor, sau, să zicem, de la rezultatele unei clase la care matematica ar fi predată de un profesor al unei alte specialităţi, aşa cum se întîmplă în cazul desenului. Aşadar, nu obiectul, nu conţinutul acestuia este perimat pe cît de perimate sînt metodele datorate unor cauze despre care vom vorbi mai pe larg. Fără îndoială că sînt de rezolvat şi probleme de conţinut şi că se vor face cuvenitele modificări, dar pentru a se ajunge aici este absolut necesar să stabilim şi să eliminăm cauzele care duc la neîndeplinirea sarcinilor desenului. Mai trebuie să avem în vedere şi faptul că renovarea conţinutului trebuie să aibă la bază o analiză obiectivă a rezultatelor practice ale unor experimente[3], în comparaţie cu rezultatele existente chiar dacă noile opinii ni se par a fi interesante. Reţinem însă că aproape toate scăderile care i se impută desenului sînt realmente în măsură să ne îngrijoreze, obligîndu-ne să luăm o poziţie mai hotărîtă prin a preciza cauzele care le generează în vederea înlăturării acestora.

Orice om de cultură, preocupat de perfecţionarea învăţămîntului, va găsi, cu siguranţă, anacronic ca într-o epocă de profunde prefaceri în care majoritatea informaţiilor sînt recepţionate pe cale vizuală, o educaţie corespunzătoare a simţului artistic să fie atît de neglijată.

Desigur că, eşecurile desenului ca obiect de învăţămînt, nu demonstrează că este imposibil ca acesta să-şi realizeze sarcinile sale, ci demonstrează că modul în care şi-a desfăşurat activitatea nu mai corespunde vremurilor noastre. Este posibil şi trebuie să fructificăm în continuare rezultatele meritorii ale învăţămîntului tradiţional românesc şi să urgentăm stabilirea noilor sarcini ce revin desenului, ca urmare a progresului contemporan. Trebuie să adăugăm că, astăzi mai mult decît oricînd, este greu de conceput ca un obiect de învăţămînt să acţioneze independent faţă de celelalte discipline cu care trebuie să se confrunte permanent în vederea unor corecţii necesare şi posibile. O integrare interdisciplinară se dovedeşte a fi pe măsura cerinţelor contemporane şi ar determina ca studiul desenului privit ca scop în sine să fie acuzat, cum e şi firesc, de formalism. (În limbaj propriu : formă fără funcţiune).

O altă alternativă în care desenul să nu fie integrat cerinţelor şcolii va genera cu siguranţă şi greşeli de conţinut ale acestui obiect, greşeli de dată mai recentă. Facem şi noi precizarea că desenul artistic îşi are un statut propriu (ca şi matematica) căruia trebuie să ne conformăm, însă a pune de acord acest statut cu interesele şcolii, ale societăţii, este nu numai o necesitate, ci şi o posibilitate. Modul de rezolvare a acestei probleme reflectă, fără îndoială, pregătirea politico-ideologică şi profesională a cadrelor didactice, preocuparea acestora pentru formarea tinerei generaţii active, capabile să se adapteze la noile schimbări.

Considerăm necesară o dezbatere largă pentru a se clarifica îndoielile care mai există şi a se stabili adevărul atunci cînd opiniile privitoare la această problemă sînt contradictorii. În cazul de faţă, fiind vorba de rezolvarea unor probleme de învăţămînt, stabilirea adevărului este nu numai un act etic, ci şi unul de eficienţă dacă ne va duce la nişte soluţionări convenabile. Pentru că vorbim de eficienţă, ne simţim obligaţi să precizăm că am căutat pe cît posibil în încercarea noastră de a stabili cauzele care limitează cunoaşterea specifică prin intermediul desenului, dar mai ales în propunerile de ameliorare a acestora, să nu facem eforturi similare cu a bate într-o poartă care nu se va deschide niciodată. Precizăm, de asemenea, că acceptăm şi posibile mici abateri de la norma de mai sus, strecurate cu toată exigenţa noastră mai ales că în cazul desenului artistic orice soluţionare este aproximativă şi oarecum temporară.

---

[3] Expoziţia *Culoarea, limbajul plastic de bază al copilăriei* deschisă în luna mai 1974, la sediul Muzeului de artă al R.S.R. de prof. I. Suşală şi D. Zaica, cu elevii cl. I—VIII, constituie un bun început în acest sens.

Cauze care limitează cunoașterea specifică prin intermediul desenului artistic, studiat în școală. Propuneri de ameliorare.

1. Dezinteresul, moștenit, față de obiectul desen. Considerat de multă vreme alături de alte materii de învățămînt : caligrafie, gimnastică, gospodărie, lucru de mînă și muzică „dexteritate", desenul studiat în școală s-a aflat întotdeauna la periferie. În virtutea aceluiași fapt se mai păstrează încă sensul peiorativ al acestuia, iar în enumerarea obiectelor de învățămînt desenul ocupă și astăzi alături de sport și muzică, ultimele locuri. În unele cazuri s-ar părea că ultimele obiecte enumerate își găsesc cu greu loc în planul de învățămînt și că ar putea fi înlocuite cu etcetera. Sîntem de părere că o enumerare în ordine alfabetică a obiectelor care urmează a fi studiate în școală, ar fi pe măsura cerințelor actuale.

Soluția propusă — aparent, lipsită de importanță — ar fi primul pas spre interesul pe care ar trebui să-l manifeste orice slujitor al educației, față de desen, fără nici un fel de discriminare sau prejudecată. Desigur, competența profesională a profesorilor de desen este hotărîtoare în acest sens ; pregătirea acestora trebuie, în primul rînd, să contribuie la schimbarea atitudinii celorlalți față de acest obiect de învățămînt. Dacă amintim însă că absolvenții facultății de desen (profesorii de desen, deci) sînt singurii absolvenți ai institutelor pedagogice de trei ani care nu au încă dreptul să-și completeze studiile, cu examene oficiale, la facultățile de 4 ani, am descoperi o altă fațetă a dezinteresului față de obiectul desen prin indiferența manifestată față de profesorii acestei discipline. Cu puțin interes și în spiritul eticii și echității socialiste, s-ar putea rezolva și această veche doleanță ridicîndu-se în acest mod ștacheta pregătirii lor profesionale. Faptul că, în ultima vreme, mediul familial al elevilor exercită o influență favorabilă asupra acestora încurajîndu-i pentru studiul obiectelor mai apropiate de activitățile practice, familia fiind preocupată și de formarea sensibilității acestora, printr-o educație estetică corespunzătoare, ne determină să fim foarte optimiști. Observăm că familia este indiferentă numai față de desenul făcut în condiții necorespunzătoare, nu față de o educație estetică la care desenul își poate aduce principala contribuție. Creșterea nivelului de trai al populației a determinat interesul sporit față de estetica vestimentară, față de mediul ambiant, față de operele de artă. Pentru a se răspunde acestor cerințe, profesorului de desen trebuie să i se creeze toate condițiile pentru perfecționare în care includem cunoștințele de specialitate și calitățile de educator comunist.

2. Numărul redus de ore afectat desenului. În cazul desenului artistic timpul afectat pentru studiu constituie o serioasă problemă. Așa cum stau lucrurile în școala generală *, acest obiect își poate soluționa sarcinile mai importante la clasele care au la dispoziție două ore săptămînal și acestea fixate consecutiv. Ora clasică de 50 de minute, dacă corespunde ca întindere în cazul altor discipline, pentru studiul desenului lasă la dispoziție sau timp de elaborare mentală a lucrării, ori timp de execuție a acesteia. Cum în școală se pune accent pe execuția lucrărilor, timpul de gîndire este anormal de comprimat, iar rezultatele — chiar cele care ne mai satisfac — se datorează mai mult hazardului. Aici vom întîlni acceptați primii sîmburi ai empirismului vulgar și ai superficialității care vor prinde rădăcini și se vor transmite peste ani.

Un alt aspect datorat numărului redus de ore afectat desenului este și lipsa personalului calificat din unele școli (în special din mediul rural) unde nu se poate înființa o catedră. Ca urmare a acestui fapt desenul este predat de către profesori ai altor discipline, ei înșiși manifestînd dezinteresul despre care am mai vorbit. Așa se explică de ce tocmai ora de desen mai este încă sacrificată în favoarea altor activități, iar desenul — atunci cînd se face — se desfășoară sub nivelul cerințelor contemporane.

În concluzie, fixarea corespunzătoare a numărului de ore pentru studiul desenului ar facilita posibilitatea încadrării profesorilor de desen calificați la

* Pentru a cunoaște exact posibilitățile de lucru în școala generală, am predat în anul școlar 1973—1974 desenul și la două clase (cl. a VII-a și cl. a VIII-a) ale Școlii generale Costești, jud. Botoșani.

toate școlile din mediul rural ceea ce ar rezolva și o problemă de echitate între toate școlile noastre, iar randamentul obiectului ar avea acoperire în rezultatele obținute.

3. Substituirea înțelegerii logice în etapa „de trecere" cu așa-zisa elaborare artistică. Despre desenele copiilor mici s-a spus că prezintă mai curînd un interes psihologic decît unul pedagogic. Fără a ne opune acestui adevăr posibil, vom semnala deosebitul interes pe care trebuie să-l manifeste deopotrivă psihologii cît și pedagogii datorat faptului că de la desenele simple ale copiilor concepute ca urmare a unui doar început de cunoaștere bazat pe experiență proprie se trece direct la simularea simplificărilor moderne ale artiștilor plastici profesioniști, bazate pe sinteză în urma unor multiple experiențe și cunoașteri. După cum este și ușor de dedus, un salt direct de la arta copiilor la simplificările moderne, înseamnă a sări tocmai peste treptele cunoașterii specifice a realității prin intermediul desenului. Nimeni nu-și poate imagina că de la arta primitivă s-ar fi putut ajunge la arta modernă fără să se fi trecut prin Renaștere, de exemplu.

Nu trebuie să uităm că desenele copiilor sînt apreciate de către adulți după criterii necunoscute micilor creatori care elaborează frumuseți, precum pomii înfloresc primăvara sau că fructele coapte au fost mai întîi acre. Servindu-ne de metafora de mai sus vom arăta că este logic să ne preocupe fructificarea, nu să rupem florile, iar în calitatea fructelor verzi să anticipăm recolta.

Toți copiii mici desenează : reprezentările lor reflectă începuturile cunoașterii bazată pe experiență proprie. Ei spun totul dintr-o dată, cît au învățat despre realitate, nu se încurcă în detalii pentru că nici nu au luat notă de acestea. Pentru copil, automobil înseamnă caroserie, roți, faruri și volan, de aceea și atîta ușurință în exprimare. Vom vedea că este normal ca elevul să abandoneze desenul, cînd celelalte obiecte de studiu vor contribui la întregirea cunoașterii realității, iar desenele sale nu vor mai fi capabile să exprime această cunoaștere. Un argument în plus pentru această afirmație este și acela că nu există pictor naiv care să fi fost pus în situația să-și întregească imaginea realității obiective prin mijloacele științei. Cunoașterea științifică a realității duce, evident, la abandonul desenului, dacă aceasta nu este sprijinită de însușirea mijloacelor de expresie artistic-plastică, așa cum se întîmplă în cazul artiștilor plastici profesioniști.

Renunțarea unor elevi la studiul desenului poate fi evitată dacă vom înțelege să abandonăm rezultatele care par spectaculoase, în favoarea unui studiu sistematic și specific desenului artistic și care să corespundă în linii mari cunoașterii prin celelalte materii de studiu, adică dacă ne vom propune scopuri mai realiste. Pentru aceasta trebuie să acceptăm o etapă ** „de trecere" în care studiile de desen ale elevilor trebuie să ducă mai mult la o înțelegere logică a realității decît la niște rezultate artistice de valoare îndoielnică.

Să vedem ce se întîmplă cu elevii care continuă să deseneze și care, de regulă, sînt cuprinși în învățămîntul cu profil artistic, dar care au trecut peste această etapă :

Pentru a verifica ipoteza că majoritatea elevilor apelează (datorită necunoașterii specifice prin intermediul desenului artistic) la rezolvări gata făcute, împrumutate din curentele moderne de pictură, într-un chestionar adresat unui număr de 21 de elevi ai anului IV de la Liceul de artă plastică, am formulat și următoarea întrebare : „Vă ajută în studiile voastre preluarea unor elemente din curentele moderne de pictură sau dimpotrivă ?"

La acest chestionar 15 elevi au arătat că apelează la elemente împrumutate : „O linie frumoasă, o pată de culoare bine așezată și bine armonizată mă făceau să retrăiesc, poate în parte, sentimentele trăite de autorul lucrării și asta mă determina să exprim și eu sentimentele mele printr-o linie sau pată de culoare similară cu cele văzute" (nesemnat). „Fiind mereu în față cu albume de artă, de multe ori cînd executam o lucrare foloseam elemente pe care le văzusem. Deseori pentru compoziție, caut elemente din mai multe lucrări de pictură și le grupez în compoziția mea. În felul acesta eu nu îmi aduc contribuția, ci pur și simplu,

** Cu ajutorul psihologilor s-ar putea stabili vîrsta școlară optimă a elevilor pentru această etapă.

copiez: Dar și acest lucru mă ajută într-un fel. Numai în ceea ce privește culoarea cred că sînt personală". (L. D.).

Doar trei elevi răspund că nu împrumută pentru studiile lor elemente din lucrările de pictură modernă : „De cele mai multe ori cînd vedeam o expoziție cu lucrări moderne sau în prezența unor reproduceri, îmi plăceau : uneori culoarea, alteori linia plastică ; însă nu m-am gîndit niciodată să reproduc ceea ce am văzut". (C. D.).

Alți trei elevi nu răspund destul de clar la întrebare, dintre care elevul R. G. face următoarea observație : „Uneori prea multă goană după curentele artistice moderne ne face să ne prăbușim într-o prăpastie. Aceasta este principala capcană care-și primește zilnic morții".

Afirmațiile elevilor sînt, credem, destul de concludente. Chiar dacă riscăm să formulăm un pleonasm spunem că în această situație elevii trec direct de la necunoaștere la necunoscut. Avem în vedere cînd facem această remarcă mai ales expozițiile cu un număr tot mai mare de lucrări în care culoarea își spune primul și ultimul cuvînt, falsele studii atîrnînd ca niște fructe coapte înainte de vreme. Ar fi cazul să recunoaștem că prea sîntem tentați să așezăm în expoziții lucrări cu caracter echivoc, care să ofere privitorilor o notă interesantă. Înțelegem deci, să nu mai fim surprinși dacă elevii vor studia în funcție de cum vom face noi aprecierea.

Dacă am văzut că în lucrări elevii apelează des la simplificări și rezolvări gata făcute și că studiul necesar cunoașterii realității este suprimat, să vedem care este atitudinea elevilor față de modul în care sînt receptate lucrările lor de către ceilalți :

Cele 21 de răspunsuri la întrebarea „Cum vă influențează părinții și persoanele din afara școlii în studiul artelor plastice ?" coincid între ele : „Persoanele din afara școlii nu înțeleg acest desen modern, ele doresc ceva realist. Bunăoară, oamenii de la țară, nu-l înțeleg, nu e aproape de sufletul lor — doresc ceva narativ probabil". (nesemnat). „Sîntem destul de mari ca să nu mai putem primi influențe de la cei din afara școlii și ai specialității noastre. Personal nu pot să fiu influențată indiferent de ceea ce mi se spune. Odată ce eu sînt convinsă în anumite probleme, atunci cînd este nevoie mă pot îndrepta pe drumul cel bun și singură". (S. I.). „De multe ori am fost influențată de persoanele din afara școlii cu toate că eram conștientă de acest lucru, lăsîndu-mă ușor ademenită de ideile și concepțiile lor despre pictură care erau opuse ideilor mele. Și toate acestea s-au întîmplat pînă în acest an cînd m-am hotărît să nu mai dau importanță la tot ce se discută în jurul meu pe această temă. Pictura pe care o facem noi nu este înțeleasă decît de o parte dintre intelectuali, de cei care au niște noțiuni generale despre artă, dar marea majoritate a masei n-o înțelege. De ce ? Ei nu pricep mai nimic din pictura actuală". (R. M.). „Persoanele din afara școlii nu mă influențează nici într-un fel. Multe persoane neinițiate nu apreciază nici într-un fel creațiile noastre. Și aceste persoane nu sînt convinse că de fapt se muncește mai mult la o lucrare modernă decît la un alt gen de pictură". (L. D.).

Aceste gînduri ale elevilor chestionați *** ne obligă să ne punem întrebarea cu neliniște : sîntem pe drumul bun ? Am ajuns cu certitudine la stabilirea unor influențe nedorite în formarea personalității elevilor, influențe producătoare de traume psihice pe care le vom vindeca greu, chibzuind îndelung asupra mijloacelor și metodelor terapeutice ce urmează a fi aplicate.

Faptul că studiile de desen sînt pregătitoare doar pentru practicarea unei picturi de șevalet, că atelierul prin natura sa izolează elevii, în mod artificial, lipsindu-i de un cadru social sănătos unde își pot verifica calitatea muncii lor, determină pe elevi să se considere ei înșiși artiști fără ca societatea să-i confirme.

Marele Arghezi făcea remarca plină de umor cu privire la o Academie de poeți la care a fost înscris și Nicolae Labiș și anume că aici s-au format tot atîția creatori cîți au intrat în Academie.

*** În prezent acești elevi sînt absolvenți ai liceului de artă plastică. (În urma două concursuri, de admitere în învățămîntul superior cu profil artsitic, doar doi dintre ei au fost declarați admiși). Școala nu le-a dat nici un fel de calificare. Ne propunem, în continuare, să urmărim și să sprijinim modul în care aceștia se vor integra social.

Prin rezolvarea practică a unor proiecte de pictură murală ori de artă ambientală, prin crearea de modele de confecții ori de industrial design fără a se renunța, evident, în totalitate la pictura de șevalet am pune elevul mai adesea să se confrunte cu consumatorul de artă. Acest mod de studiu, ancorat într-o practică subordonată cerințelor societății ar forma elevilor deprinderi utile, necesare pentru tot restul vieții, mai ales că școala nu-și propune ca absolvenții ei să ajungă în totalitate artiști plastici, ci de a le forma o educație estetică corespunzătoare cu cerințele societății socialiste. Trebuie evitată această psihoză de artist neînțeles care se citește printre rînduri și care explică poate și dificila acomodare a elevilor noștri la întregul proces de învățămînt și indiferența acestora față chiar de un studiu al desenului artistic cu valoare nu numai pentru școală, ci și pentru societate. Sesizăm o inadaptare socială a elevilor datorită unei înțelegeri greșite a noțiunii de artă, care, dusă la maximum, are grave consecințe.

Deplasînd afirmațiile făcute în sfera filozofiei materialiste ne aflăm în fața unor contradicții neantagoniste care în condițiile socialismului se rezolvă, de regulă, în mod conștient în vederea eliminării treptate a cauzelor care le determină. Aceste cauze se află în activitatea noastră de zi cu zi, iar corecțiile trebuie să înceapă dinăuntrul școlii printr-o parcurgere creatoare a programei de desen, suplă, ancorată în cerințele contemporane, ce va face din desenul artistic un obiect modern de studiu, care să contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

DIMENSIUNI ALE CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

NICOLAE MITROFAN
Universitatea București

I. Pregătirea forței de muncă, a cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate constituie obiective centrale ale învățămîntului — „factorul principal de educație și formare a tineretului, a întregului popor" [1]. Activitatea cadrelor didactice prezintă astfel o importanță socială deosebită. Ea se ocupă în principal cu formarea viitorilor agenți producători de bunuri materiale și spirituale. De aici apare imediat necesitatea perfecționării continue a activității cadrelor didactice, a sporirii competenței lor profesionale. Indicatorul fundamental al competenței profesionale îl constituie, fără îndoială, randamentul dat de elev în cadrul activității școlare. De multe ori însă, rezultatele slabe obținute de elevi sînt „justificate" apelîndu-se la personalitatea acestora. După încheierea unui anumit ciclu de învățare, unii învățători și profesori, conștienți de faptul că și-au făcut cu prisosință „datoria" în predarea cunoștințelor, rămîn surprinși în fața eterogenității răspunsurilor elevilor. O serie de cercetări experimentale au evidențiat existența

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1974, p. 61.

unei anumite discrepanțe între cerințele programelor de învățămînt și rezultatele obținute de elevi în cadrul procesului de învățare și această situație nu este specifică doar unui anumit obiect de învățămînt [2]. Se conturează, deci, ideea că principala dimensiune a competenței profesionale a cadrului didactic este *măiestria sa psihopedagogică*, aceasta constînd, în esență, într-o astfel de organizare a activității de învățare care să fie în concordanță cu particularitățile procesului de formare a *capacităților și funcțiilor psihice* la elevi prin intermediul cunoștințelor transmise. De aceea, obiectivul central în formarea profesională a cadrului didactic trebuie să-l constituie pregătirea psihopedagogică, punct de vedere pe care vom încerca să-l argumentăm în lucrarea de față.

II. Am aplicat un chestionar, format din 21 de întrebări, unui număr de 107 cadre didactice, învățători și profesori (de specialități diferite), care predau la licee și școli generale, atît în mediul urban cît și în mediul rural. În ce privește vechimea în muncă, cadrele didactice, supuse anchetei noastre, au de la minimum 3 ani pînă la peste 30 de ani de lucru efectiv cu elevii. Trebuie să precizăm că marea majoritate a întrebărilor din chestionar [3] le-am adresat nu atît în scopul de a constata ce cunoștințe de ordin psihopedagogic posedă cadrele didactice ci de a releva, mai ales, *gradul de funcționalitate* al acestor cunoștințe. Chestionarul a fost structurat de așa manieră încît să ne dea posibilitatea ca, pe baza corelațiilor dintre răspunsuri, să ne formăm o imagine cît mai exactă asupra modului în care își reprezintă cadrele didactice, din eșantionul nostru, diferite componente ale activității lor profesionale și cum acționează practic în cadrul școlii. Vom analiza și interpreta răspunsurile primite în funcție de următoarele coordonate :

a) *Particularitățile sistemului de informare pe linie psihopedagogică și de specialitate a cadrelor didactice din învățămîntul general și mediu.* Răspunsurile primite ne-au demonstrat că există preocupare și interes din partea cadrelor didactice pentru a-și asigura un sistem de informare continuă, atît pe linie de specialitate cît și pe linie psihopedagogică, deși majoritatea își îndreaptă atenția cu precădere asupra publicațiilor referitoare la pregătirea strictă de specialitate Deși publicațiile referitoare la pregătirea psihopedagogică sînt deosebit de utile. există, totuși, unele studii care ridică o serie de obstacole în fața unor cadre didactice, micșorînd astfel gradul de acces la conținutul lor. Se remarcă, în special, faptul că limbajul utilizat nu este întotdeauna familiar învățătorilor și profesorilor, mai ales acele lucrări care folosesc un limbaj prea „specializat" (expresia aparține unor cadre didactice care au răspuns la chestionarul nostru). Aceste obstacole impietează asupra aplicabilității rezultatelor și concluziilor unor cercetări experimentale în practica școlară. Experimentele efectuate rămîn pentru unii învățători și profesori un învățămînt „de laborator", un învățămînt „de eprubetă", cu rezultate care nu pot fi ușor valorificate în procesul de învățămînt.

În legătură cu ajutorul așteptat de la aceste publicații, am constatat că majoritatea învățătorilor și profesorilor, incluși în cercetarea noastră, au specificat necesitatea unor informații, a unor cunoștințe care să-i ajute în activitatea de predare, să le ofere metode mai eficiente de organizare și transmitere a materialului de învățare. Sînt articole, studii care precizează obiective de realizat în practica școlară dar puține oferă instrumente de lucru și explicațiile necesare pentru realizarea acestora. Unii învățători și profesori semnalează faptul că știu „ce trebuie" să realizeze în activitatea cu elevii dar, într-o oarecare măsură, nu știu „cum" să traducă în fapt aceste deziderate. Iată deci că principalii beneficiari ai cercetărilor experimentale efectuate pe tărîmul școlii sînt de multe ori în imposibilitatea de a utiliza rezultatele descifrării „necunoscutelor" din activitatea lor de către alți specialiști. Se creează astfel o mare discrepanță între sistemul de

---

[2] Golu, P., Golu, M., *Aspecte psihologice ale dificultăților întîmpinate de elevii claselor mici în însușirea noțiunilor de gramatică și aritmetică*, în Studii și cercetări de didactică modernă, Ed. did. și ped., București, 1967 ; Golu, P., Mitrofan, N., *Gîndirea fizică și posibilitățile formării ei în procesul învățării*, în Analele Universității București, Psihologie, 1973.

[3] v. și Golu, P., *„Funcționarea psihologică a metodei de învățămînt și problema „măsurării" fenomenelor școlare*, în „Revista de pedagogie", nr. 10 și 11/1971, studiu în care autorul utilizează metoda anchetei a opiniei cadrelor didactice cu privire la raportul dintre o serie de variabile ale procesului de învățămînt.

cunoştinţe al învăţătorilor şi profesorilor şi posibilităţile de utilizare a soluţiilor oferite prin intermediul acestor publicaţii. Deci, dacă pregătirea psihopedagogică este întrucîtva deficitară, se diminuează substanţial posibilităţile învăţătorilor şi profesorilor de a conduce şi controla cu maximum de eficienţă procesul de învăţare.

b) *Aspecte privind înţelegerea de către cadrul didactic a conceptului de „modernizare" a învăţămîntului şi rolul său în acest proces.* Modernizarea procesului de învăţămînt, în sens mai larg, presupune organizarea şi desfăşurarea acestuia corespunzător comenzii sociale a epocii[4]. Aceasta presupune o serie de intervenţii la nivelul tuturor elementelor procesului de învăţare : conţinut, metode şi mijloace, forme de organizare a acţiunii instructiv-educative, precum şi schimbarea concepţiei pedagogice despre învăţămînt în rîndul cadrelor didactice[5]. Pentru ridicarea eficienţei muncii şcolare este necesară o fundamentare teoretică şi practică cît mai amplă şi unitară a pregătirii cadrelor didactice pe baza ideilor, rezultatelor obţinute de cercetările diferitelor ştiinţe puse în slujba învăţămîntului : psihologia, cibernetica, matematica etc. Dintre căile ce au dus la sporirea eficienţei în munca şcolară se detaşează în special cele fundamentate de concepţia psihologică privind formarea operaţiilor mentale prin interiorizarea acţiunilor externe cu obiectul[6]. Această concepţie oferă cadrelor didactice posibilitatea de a dezvolta la elevi capacităţile psihice, puterile intelectuale solicitate de comanda socială. Organizînd riguros acţiunea de învăţare, înscriind treptat pe elev pe traiectoria creaţiei şi descoperirii, scoţîndu-l astfel din inerţia unui sistem tradiţional, învăţătorul, profesorul realizează într-adevăr un învăţămînt modern, deschis, eficient.

În cadrul „colocviului" nostru cu o serie de cadre didactice, realizat cu ajutorul chestionarului, am constatat că multe din răspunsurile primite referitoare la definirea conceptului de „învăţămînt modern" se dovedesc a fi oarecum livreşti şi această afirmaţie ne este întemeiată pe baza corelaţiilor făcute cu răspunsurile la celelalte întrebări din chestionar. Într-adevăr, a realiza un învăţămînt modern, formativ este unul din dezideratele majore ale şcolii. Ce înseamnă însă formativ pentru cadrele didactice ? Aici există răspunsuri diferite. Termenul pentru unii învăţători, profesori rămîne vag, uneori confuz[7]. Dealtfel, unul din argumentele privind afirmaţiile noastre îl constituie răspunsurile la întrebarea în ce constau preocupările privind modernizarea procesului de învăţămînt în şcoala în care activează fiecare cadru didactic. Cele mai multe răspunsuri se referă la îmbunătăţirea tehnologiei învăţămîntului, în sensul dotării lui cu mijloace audio-vizuale ceea ce, evident, nu e rău de loc, însă nu e suficient. Acest lucru este sesizat şi de unele cadre didactice cu mai multă experienţă : „nu neapărat mijloace tehnice moderne ci metode, formule noi şi eficiente care nu pot fi decît rodul anilor de observare atentă *a actului de predare în sine*" (subl. ns.). Deci, deşi înzestrarea cu mijloace tehnice furnizează instrumente de lucru utile cadrelor didactice, totuşi modernizarea procesului de învăţămînt nu se poate rezuma la atît. Am obţinut însă şi răspunsuri care atestă interesul cadrelor didactice de a aplica unele metode moderne oferite de revistele de specialitate. Ceea ce apare însă paradoxal este faptul că învăţătorul sau profesorul — factori principali în organizarea şi desfăşurarea unui învăţămînt modern — „optează" pentru anumite metode, aplicate şi verificate de alţii, în modalităţi şi accepţiuni de multe ori personale, şi „renunţă" uşor atunci cînd apar dificultăţi în utilizarea acestor metode sau cînd rezultatele „nu sînt pe măsura aşteptărilor". Iată de ce este necesar ca modernizarea procesului de învăţămînt să plece de la cadrul didactic, de la pregătirea lui riguroasă psihopedagogică, care să-i ofere posibilitatea luării în stăpînire a actului instructiv-educativ, cunoscînd toate „secretele" ascunse ale acestuia.

c) *Înţelegerea de către cadrul didactic a raportului dintre componentele pregătirii sale profesionale.* Încercînd o „radiografiere" a pregătirii necesare orga-

---

[4] Bunescu, V., Filipescu, V., *Aspecte ale conceptului de modernizare a procesului de învăţămînt*, în Revista de psihologie, 2/1974, p. 195.

[5] *Ibidem.*

[6] Zörgö, B., *De la acţiunile pe modele obiectuale la operaţiile cu simboluri*, în Revista de psihologie, nr. 2, 1974.

[7] V. şi Nazareno Padellaro, *Şcoala medie şi problemele ei didactice*, Ed. did. şi ped., Bucureşti, 1972, p. 18.

nizatorului procesului de învățare, vom regăsi trei dimensiuni fundamentale și anume : 1) pregătirea moral-politică ; 2) pregătirea de specialitate ; 3) pregătirea psihopedagogică — măsura competenței pe linia transmiterii pregătirii de specialitate către elevi [8]. Avînd în vedere obiectivele formative ale procesului instructiv-educativ — formarea și dezvoltarea aptitudinilor necesare în cadrul diferitelor sectoare de activitate — pregătirea psihopedagogică, care reclamă o serie de aptitudini speciale, trebuie să primeze asupra pregătirii de specialitate. Răspunsurile primite la întrebările din chestionar ce vizau aceste aspecte ne-au arătat existența unei tendințe generale a învățătorilor și profesorilor de a nu acorda prioritate pregătirii psihopedagogice, deși majoritatea relevă importanța ei. Evident, nu avem intenția de a subestima pregătirea de specialitate, deoarece fără aceasta nu ar fi asigurat, la cei mai înalți parametri, conținutul științific al lecției, ci de a insista asupra importanței „măiestriei" psihopedagogice, care să mărească eficiența activității fiecărui cadru didactic de modelare a materialului uman inclus în școală și aceasta tocmai prin intermediul transmiterii cunoștințelor de specialitate. Aceasta exprimă faptul că, de pildă, profesorul de matematică, biologie, fizică, chimie etc., trebuie să se considere nu atît specialist în știința respectivă, în sensul academic al cuvîntului, cît, mai ales, specialist în a transmite cunoștințe de matematică, biologie, fizică, chimie etc.

La întrebarea în ce constă pregătirea psihopedagogică, am primit răspunsuri foarte diferite, ceea ce demonstrează faptul că învățătorii și profesorii nu au beneficiat suficient de o pregătire psihopedagogică solidă, unitară, care să le permită deplina luare în stăpînire a activității de instrucție și educație. Așa se face că, în general, cadrele didactice posedă o serie de cunoștințe psihologice și pedagogice, dar pe multe le-am putea califica drept „clasice", mult prea generale și cu o funcționalitate redusă. Astfel, competența profesională a cadrului didactic este definită printr-o pregătire deosebită de specialitate și prin : „prestanță, autoritate în fața elevilor" ; „receptivitate la doleanțele elevilor" ; „corectitudine, exigență (fără exagerare), exemplu bun pentru elevi" ; „să înțeleagă situațiile dificile ale unor elevi, să îmbine exigența cu înțelegerea elevilor" ; „conduită morală ireproșabilă" etc. Evident că un profesor competent trebuie să întrunească și aceste calități dar rezultatele elevilor — sub aspect formativ — nu depind în primul rînd direct de acestea.

d) *Cum văd cadrele didactice procesul formării diverselor componente psihice ale personalității elevului — priceperi, deprinderi, capacități, aptitudini — în principiu și în fapt.* În cadrul cercetării noastre, cadrele didactice consemnează ca efecte formative obținute în urma predării cunoștințelor : dezvoltarea memoriei, gîndirii, imaginației, limbajului, atenției și puterii de concentrare, spiritului de observare etc. Aceste efecte nu pot fi contestate, însă ele sînt globale, cumulative, obținute prin concursul tuturor obiectelor de învățămînt. Dacă aceste efecte apar mai devreme sau mai tîrziu, la toți elevii sau numai la unii, dacă obiectul propriu de predare are o „contribuție" mai mare sau mai mică decît alte obiecte de învățămînt, rămîn probleme necunoscute pentru cadrele didactice deși marea lor majoritate au precizat, în răspunsul lor, că există o concordanță între însușirile și capacitățile psihice pe care și-au propus să le formeze la elevi și cele care au rezultat faptic în urma învățării. Or, fundamental pentru fiecare cadru didactic este cunoșterea adecvată a procesului psihologic de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale, procesul de „construcție" a capacităților și însușirilor psihice înscrise ca obiective ale predării materialului de învățare specific fiecărui obiect de învățămînt. Unele cadre didactice își fixează, de obicei, ca obiective imediate transmiterea unui cuantum de cunoștințe și în plan secundar, în perspectivă, dezvoltarea unor funcții și procese psihice, a unor trăsături de personalitate. Se creează însă un hiatus între volumul cunoștințelor predate și aceste efecte formative care pot sau nu să apară la nivelul elevilor. Depinde deci de elev dacă apar achiziții de ordin psihic, învățătorul, profesorul făcîndu-și „datoria" de a oferi materialul de învățare. Considerăm că această situație ar trebui oarecum inversată, în sensul că, formulîndu-și ca obiective imediate formarea unor însușiri

[8] Golu, P., *Psihologie pedagogică*, note de curs, 1974.

și capacități psihice, cadrul didactic trebuie să le modeleze prin intermediul cunoștințelor pe care le transmite.

e) *Aprecierea de către cadrele didactice a stilului muncii intelectuale a elevilor.* Se constată, prin intermediul răspunsurilor primite, o tendință generală a cadrelor didactice de a lega activitatea de însușire a cunoștințelor de persoana elevului. Deci activitatea de predare ar aparține exclusiv cadrelor didactice iar activitatea de însușire ar aparține exclusiv elevului. Aceasta înseamnă că, uneori, învățătorii sau profesorii, care transmit anumite cunoștințe nu reușesc să „urmărească" anticipativ „soarta" acestor cunoștințe odată ajunse la destinatarul lor, care sînt obstacolele ce le întîmpină elevul pentru a face din aceste cunoștințe un bun propriu. În acest caz, mulți elevi folosesc modalități de însușire a cunoștințelor cu rezultate ce-i diferențiază net chiar în interiorul aceleiași clase. Or, în cadrul procesului de învățare, între activitatea de predare a cunoștințelor și cea de însușire a lor trebuie să existe o foarte strînsă interdependență. Modalitățile de însușire a cunoștințelor sînt strîns dependente de activitatea de predare, în special de modul în care organizatorul procesului de învățare își concepe „programul" său de lucru cu elevii, deoarece metodele și procedeele de lucru ale acestuia devin metode și procedee de lucru ale elevilor. Stilul de muncă intelectuală a elevilor este puternic influențat de stilul de muncă intelectuală a cadrului didactic. În cadrul cercetării noastre a ieșit în evidență faptul că învățătorii și profesorii se străduiesc în general să înlăture pe cît posibil însușirea în mod mecanic de către elevi a cunoștințelor transmise, folosind în acest scop diferite procedee metodice. Cu această ocazie, cadrele didactice iau cunoștință de modul în care au fost însușite cunoștințele predate, pe o cale directă (răspunsurile elevilor în diferite ocazii — verificări zilnice, trimestriale, aplicații practice, lucrări etc. —) și pe o cale indirectă — rezultatele la diferite examene de admitere, olimpiade, aprecierile făcute de către cei ce lucrează cu elevii într-o etapă imediat superioară a școlarității. Pentru marea majoritate a învățătorilor și profesorilor rămîne însă deschisă aceeași problemă : la nivelul clasei apar în general două grupuri de elevi, elevi care învață mecanic și elevi care nu învață mecanic cunoștințele transmise și, dacă încearcă să găsească o explicație a acestei situații, lor nu le rămîne decît să apeleze la personalitatea elevilor.

f) *Aprecierea de către cadrul didactic a criteriilor și sursei deosebirilor individuale dintre elevi.* Încercînd o sistematizare a răspunsurilor putem grupa deosebirile individuale, prezentate de către cadrele didactice, în următoarele categorii : deosebiri pe linia capacităților fizice și intelectuale ; deosebiri pe linia motivației și afectivității ; deosebiri pe linia unor trăsături temperamentale și caracteriale ; deosebiri pe linia modului de însușire a cunoștințelor ; deosebiri pe linia conduitei efective a elevilor în cadrul școlii și în afara ei. Într-adevăr, aceste deosebiri individuale dintre elevi există și influențează asupra randamentului școlar. Se ridică însă următoarea întrebare : care este cauza (sursa) acestor deosebiri individuale ? După răspunsurile primite, există în general două mari surse, anume, o serie de capacități, trăsături ale fiecărui elev și, pe de altă parte, mediul familial. Deosebirile individuale, datorate acestor surse, constituie pentru unele cadre didactice cauza principală a randamentului școlar scăzut al unor elevi. Această situație este adevărată doar la prima vedere, deoarece trebuie ca fiecare cadru didactic să găsească un răspuns la o nouă întrebare : dacă de cele mai multe ori *cauzele* eșecului școlar țin de personalitatea elevului, care sînt adevăratele *cauze* ale acestor *cauze* ? Este suficient să le reducem doar la niște particularități psihoindividuale ale fiecărui individ în parte și la influențele educative ale familiei ? Cadrele didactice, prin activitatea concretă pe care o desfășoară cu elevii nu contribuie cu nimic la conturarea și intensificarea acestor deosebiri ? În această privință noi credem că, deși în cadrul procesului de învățămînt acționează o multitudine de factori, de variabile, răspunsul la această întrebare îl găsim în special raportîndu-ne la personalitatea cadrului didactic. Considerăm că una din principalele *cauze* a *cauzelor* insucceselor școlare, invocate de unele cadre didactice, o constituie modul de organizare a activității elevului cu materialul de învățare, specific fiecărui obiect de învățămînt. Randamentul școlar este condiționat nu atît de unele deosebiri psihoindividuale, cît de modul de lucru, de metodele utilizate de către organizatorul procesului de învățare.

III. Deşi datele prezentate în lucrarea de faţă au fost obţinute prin metoda anchetei de opinii, metodă care prezintă o serie de neajunsuri, cum ar fi, de pildă, un anumit grad de subiectivitate implicat în răspunsurile primite, anumite dificultăţi în interpretarea rezultatelor, ele permit, totuşi, formularea unor consideraţii în legătură cu ampla problematică a formării profesionale a cadrului didactic, a competenţei sale profesionale.

Ceea ce se remarcă de la început cu ocazia cercetării noastre este faptul că unele cadre didactice sînt handicapate în activitatea lor didactică datorită unei pregătiri insuficiente pe linie psihopedagogică. Există, de asemenea, pentru unii învăţători şi profesori o reprezentare inexactă în ceea ce priveşte cerinţele profesiunii lor. Avînd totuşi o solidă pregătire de specialitate, ei îşi centrează mai mult atenţia asupra propriului lor „program" de lucru, care constă în decodificarea conţinutului informaţional, specific unui anumit obiect de învăţămînt, şi transmiterea lui elevilor. În aceste condiţii, unele cadre didactice, deşi îşi înscriu ca obiective ale activităţii lor şi anumite efecte formative, nu întotdeauna creează condiţii optime care să prefigureze, să anticipeze aceste rezultate în planul dezvoltării psihice, intelectuale a elevilor. Realizarea acestor deziderate formative prezintă un anumit caracter „facultativ", condiţionat de o serie de particularităţi psihoindividuale ale celor supuşi procesului de instruire şi educare. Aşa se face că, destul de timpuriu, la nivelul grupului şcolar se produce o intensă diferenţiere între elevi în ceea ce priveşte randamentul şcolar, avînd drept consecinţe şi apariţia unor fenomene psihosociale negative care influenţează, la rîndul lor, asupra eficienţei activităţii şcolare. Aceste diferenţe dintre elevi devin de la an la an tot mai greu de recuperat. Cum de se ajunge la această situaţie şi cum poate fi ea depăşită, constituie întrebări ale căror răspunsuri ne îndreaptă spre problematica formării profesionale a cadrelor didactice, a competenţei lor profesionale. Competenţa profesională nu înseamnă doar transmitere de cunoştinţe, ci „măiestria" fiecărui cadru didactic — condiţionată de un ansamblu de aptitudini speciale — de a organiza şi controla în mod riguros activitatea de învăţare, valorificînd maximal valenţele formative ale acestei activităţi în procesul dezvoltării personalităţii elevilor. Transmiterea cunoştinţelor nu trebuie să devină un *scop în sine* pentru cadrul didactic, ci un *mijloc eficient* prin intermediul căruia să se realizeze progrese evidente în planul dezvoltării diferitelor componente ale personalităţii elevilor.

Ocupînd poziţia dominantă în procesul de învăţare, organizînd în mod riguros activitatea de învăţare, învăţătorii şi profesorii deţin în mînile lor în mare măsură procesul de dezvoltare a personalităţii elevilor. Pentru aceasta este necesar ca fiecare cadru didactic să aibă o asemenea pregătire psihopedagogică care să-i permită organizarea procesului de transmitere a cunoştinţelor, cunoscînd în permanenţă care este cîştigul realizat de elevi — sub aspect formativ — în urma parcurgerii unui anumit ciclu de învăţare.

Pregătirea psihopedagogică ne apare drept principalul obiectiv în formarea profesională a cadrelor didactice, ea constînd în înarmarea profesorilor cu un ansamblu de cunoştinţe psihologice şi pedagogice, cu un sistem de metode eficiente de organizare a procesului de învăţare, şi cu o concepţie globală, unitară asupra fenomenelor şcolare. Această pregătire este începută, evident, în timpul facultăţii şi definitivată în cadrul practicii şcolare la locul de muncă. Or, cercetarea noastră ne-a demonstrat că, în timpul facultăţii, pregătirea de specialitate ocupă ponderea principală iar cea psihopedagogică se rezumă la însuşirea unui cuantum de cunoştinţe psihopedagogice cu o slabă funcţionalitate, care îi păstrează uneori departe pe învăţători şi profesori de specificul procesului de învăţare. Ca urmare, aceştia întîmpină ulterior dificultăţi în apropierea şi aplicarea rezultatelor unor cercetări psihopedagogice specializate, în însuşirea unor metode noi, verificate experimental. Învăţămîntul modern reclamă însă, permanente mutaţii în formarea profesională a cadrelor didactice, în pregătirea psihopedagogică — ca dimensiunea esenţială a competenţei lor profesionale.

Ideal este ca în procesul de învăţămînt, fiecare cadru didactic să devină el însuşi un bun cercetător al fenomenelor şcolare, dovedind multă receptivitate pentru cunoaşterea a ceea ce influenţează pozitiv asupra activităţii de învăţare.

MARKETINGUL EDUCAȚIONAL

ANDREI NOVAK

Revoluția tehnico-științifică și efortul conștient al societății pentru afirmarea deplină a personalității umane, pentru creșterea rolului creator al omului în desfășurarea producției [1] au amplificat considerabil scopul învățămîntului, atribuindu-i rolul de verigă de legătură indispensabilă între știința contemporană și producția modernă.[2]

Sarcina actuală trasată de partid, privind orientarea învățămîntului cu fața spre practică, spre producție, spre satisfacerea nevoilor economiei naționale [3], impune considerarea acestuia ca o mare întreprindere, în care se investește și de la care se așteaptă un anumit tip de producție socială. Dacă se consideră că în activitățile industriale marketingul este util, în activitățile agricole este necesar, iar în activitățile comerciale este indispensabil,[4] putem afirma că *în activitățile educaționale marketingul constituie unica modalitate de abordare și soluționare eficientă a comenzii sociale, a integrării obiectivelor educaționale în contextul obiectivelor social-economice, integrare ce trebuie să aibă în centrul atenției omul, cu nevoile și aspirațiile sale. Fără așezarea la baza întregii activități educaționale a conceptului de marketing, fără desfășurarea permanentă a acțiunilor specifice marketingului, este greu de imaginat un sistem educațional corespunzător exigențelor sociale, sistem ce trebuie să preceadă, să se adapteze, dar și să influențeze dezvoltarea societății.*

Admițînd compatibilitatea markentingului * cu natura orînduirii socialiste și, decurgînd din aceasta, existența obiectivă a unor particularități, atît în ceea ce privește sfera de utilizare, cît și în ceea ce privește conținutul marketingului [5], considerăm aceste particularități ca fiind caracteristice și domeniului educațional în sensul că : cunoașterea cerințelor sociale și a celor individuale de educație izvorăște din necesitatea asigurării progresului neîntrerupt al societății și a satisfacerii în condiții superioare a aspirațiilor tineretului școlar ; marketingul educațional își propune să îmbine interesele individuale cu cele ale întregii societăți ; aplicarea marketingului educațional în socialism este reclamată în aceeași măsură, atît la nivelul fiecărei unități școlare, cît și la nivelul sistemului educațional.

Pentru deplina realizare a rolului său în economia socialistă, marketingul educațional trebuie să îndeplinească o serie de funcții care — păstrînd caracterul general, logica marketingului — îmbracă trăsături distincte, specifice domeniului propriu de activitate.

În mod concret, scopul și funcțiile marketingului educațional decurg din cerințele practice ale realizării obiectivelor de bază ale dezvoltării și perfecționării

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R.*, Editura politică, 1972.

[2] Petre Bărbulescu, *Școala și pregătirea pentru muncă*, în vol. „Școala și producția", București, Editura „Litera", 1975.

[3] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, 1975.

[4] Constantin I. Drăgan, Prefață la E. Nicolescu, *Marketingul în turism*, Editura Sport-Turism, 1975.

[5] Constantin Manolescu și Gruiță Părăianu, *Desfacerea produselor industriale și marketingul*, Editura politică, 1972.

* Dintre numeroasele definiții propuse pentru noțiunea de *marketing*, o prezentăm pe aceea, potrivit căreia, „prin știința marketingului înțelegem corpul de cunoștințe, verificate în practică, pe care le putem utiliza prin metode specifice pentru înțelegerea, diagnoza și prognoza proceselor sociale și economice care leagă producția de consum, integrînd nevoile și exigențele consumatorilor cu posibilitățile de satisfacere a lor prin activități specializate..., în condițiile create de orînduirea socială și de stat existentă și potrivit etapei respective de dezvoltare economică" (Mihai C. Demetrescu, *Marketing* ediția II, Ed. politică, 1973, p. X).

învățămîntului din țara noastră, trasate de Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973.[6] Încercînd o sistematizare a funcțiilor marketingului educațional, a rezultat următorul tablou :

CLASIFICAREA FUNCȚIILOR MARKETINGULUI EDUCAȚIONAL

I. *Prospectarea cerințelor sociale*
- I.1. prospectarea necesarului de forță de muncă al societății ;
- I.2. prospectarea evoluției științei, tehnicii și culturii ;
- I.3. analiza și optimizarea resurselor (fluxuri, pierderi), rețelei și costurilor învățămîntului ;
- I.4. cunoașterea și analiza cerințelor concrete față de activitatea tehnico-productivă ;
- I.5. prospectarea exigențelor societății față de absolvenții sistemului de învățămînt.

II. *Investigarea aspirațiilor și opțiunilor individuale*
- II.1. investigarea și prognoza cererii de educație a tineretului școlar ;
- II.2. analiza motivațională a opțiunilor școlare și profesionale.

III. *Creșterea adaptabilității învățămîntului la cerințele societății contemporane*
- III.1. elaborarea și aplicarea strategiilor de adaptare a subsistemului educațional la necesitățile de forță de muncă ale țării ;
- III.2. adaptarea sistematică a conținutului învățămîntului și a metodelor de transmitere a cunoștințelor la cerințele științei și tehnicii contemporane ;
- III.3. elaborarea și aplicarea unor strategii în vederea adaptării pregătirii tehnico-productive din fiecare treaptă de învățămînt cu cerințele treptelor următoare și ale viitoarelor profesiuni.

IV. *Satisfacerea în condiții superioare a aspirațiilor individuale de educație a opțiunilor școlare și profesionale*
- IV.1. informarea continuă și din timp a viitorilor absolvenți asupra posibilităților de realizare a opțiunilor și asupra cerințelor profesionale ;
- IV.2. asigurarea unor posibilități largi de alegere a rutelor școlare și profesionale ;
- IV.3. asigurarea condițiilor de egalizare a șanselor de acces la învățămînt, tuturor elevilor ;
- IV.4. educarea, orientarea și influențarea tineretului școlar în direcția corelării opțiunilor individuale cu interesele generale ale societății ;
- IV.5. elaborarea și aplicarea unui program de acțiuni în spiritul educației permanete și a utilizării eficiente a timpului liber.

V. *Evaluarea continuă a eficienței sistemului educațional*

O succintă prezentare a celor cinci categorii de funcții încearcă să reliefeze importanța acestora, precum și legăturile dintre ele.

PROSPECTAREA CERINȚELOR SOCIALE. Educația a devenit un element al productivității, un factor de producție, fiind considerată una dintre cele mai

[6] Hotărîrea Plenarei C.C. al P C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și *perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Editura politică, 1973.

rentabile investiții efectuate de către societate.[7] Dar, acceptînd similitudinile activității din învățămînt cu cea desfășurată în celelalte intreprinderi productive — similitudini accentuate pe măsura desăvîrșirii procesului de integrare a învățămîntului cu știința și producția — trebuie să acceptăm și ideea că educația reprezintă o investiție avantajoasă pentru dezvoltarea societății numai în anumite condiții, socialmente necesare. Cînd însă învățămîntul nu produce cantitățile și mai ales calitățile de forță de muncă solicitate de creșterea economică, sau cînd economia nu solicită judicios aceste resurse umane, ne punem întrebări asupra eficacității investiției respective.[8] Sistemul educațional trebuie să cunoască și mai ales să prevadă *ce, unde, cînd, cît* și *cum* trebuie să producă pentru a satisface cerințele sociale.

Caracterul științific, realist, al deciziilor educaționale nu poate fi conceput fără investigarea și prognozarea cerințelor sociale, fără a stabili anticipat eficiența economico-socială și socio-culturală a măsurilor ce se vor generalizate.[9]

INVESTIGAREA ASPIRAȚIILOR ȘI OPȚIUNILOR INDIVIDUALE. Cunoașterea cererii de educație și, în mod special, a opțiunilor școlare și profesionale, a modificărilor ce au loc în structura acestor opțiuni, atît ca sens, cît și ca intensitate, constituie o premisă a acțiunilor viitoare, acțiuni menite să contribuie la formarea și satisfacerea acestor opțiuni prin îmbinarea judicioasă a intereselor generale cu cele individuale. În acest sens, considerăm că *investigațiile referitoare la cererea de educație a tineretului școlar, la factorii care influențează aceste intenții, la motivația care stă la baza opțiunilor școlare și profesionale, trebuie efectuate în mod permanent și numai în cadrul unor eșantioane reprezentative, care să permită desprinderea unor concluzii statistic valabile pentru întreaga populație studiată.* (fie la nivelul întregii țări, fie la nivelul unui județ etc.)

CREȘTEREA ADAPTABILITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LA CERINȚELE SOCIETĂȚII CONTEMPORANE. Adaptarea producției educaționale la nevoile și exigențele actuale și viitoare ale societății, constituie funcția de bază a marketingului educațional, este funcția — obiectiv a acestuia, exprimînd de fapt însuși rostul activității sistemului educațional în societatea contemporană. Un loc important în complexul proces de adaptare a învățămîntului la exigențele sociale îl ocupă *elaborarea și aplicarea strategiilor menite să conducă la corelarea optimă a pregătirii tehnico-productive efectuate în cadrul fiecărei trepte de învățămînt cu cerințele treptelor superioare și, mai ales, cu cerințele viitoarelor profesiuni în care vor activa* absolvenții sistemului de învățămînt. Astăzi și în viitor conținutul învățămîntului trebuie să-i asigure viitorului absolvent o pregătire, care să-i faciliteze alegerea unei profesiuni social-utile și posibiltatea unei eventuale reorientări profesionale.[10]

Prin conținutul lor social strategiile de marketing contribuie la îmbinarea armonioasă a intereselor individuale cu cele de grup și cele ale întregii societăți, răspunzînd unor cerințe obiective, rezultate din strategia generală de dezvoltare multilaterală a economiei naționale.[11]

---

[7] Vezi M. Blaug, *An Introduction to the Economies of Education*, London Pengiun Books, 1970 ; J. Delcourt, *Investir en hommes. La motricité de l'enseignement dans les sociétés scientifiques*, Bruxelles, Les Editions Vie Ouvrière, 1965 ; Constantin Enache, *Probleme ale reproducției forței de muncă*, Editura politică, 1975 ; René Maheu, *Civilizația universului. Inventar al viitorului*, Editura științifică, 1968 ; Steliana Perț, *Cu privire la contribuția formării profesionale a forței de muncă la creșterea economică*, Ed. Acad. R.S.R., 1974.

[8] Vezi : Philip Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1968 ; *Le randement de l'éducation*, „L'Education, 73", Paris, 1970.

[9] Pavel Apostol, *Viitorul educației, educație pentru viitor, educația viitorului*, „Revista de pedagogie", 2/1976.

[10] Traian Pop, *Educarea elevilor prin muncă și pentru muncă*, „Revista de pedagogie", 4/1973.

[11] Petre Mâlcomete, A. Vorzsak și M. Vorzsak, *Strategii de marketing*, Junimea, 1976.

SATISFACEREA ÎN CONDIȚII SUPERIOARE A ASPIRAȚIILOR INDIVIDUALE DE EDUCAȚIE A OPȚIUNILOR ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE. Considerînd că opțiunea școlară și profesională este un proces de natură să evidențieze interferența planului individual cu cel social, *marketingul educațional trebuie să acorde o deosebită importanță influențării sistematice în direcția apropierii cererii de educație de nevoile sociale.* Inexistența unor acțiuni continue de marketing educațional (acțiuni de informare asupra comenzii sociale pentru etapa actuală și cea imediat următoare de dezvoltare a economiei țării, popularizare profesiunilor ce necesită un număr mare de cadre ș.a.m.d.), care să conducă la autoorientarea tinerilor, facilitează lipsa de discernămînt.

Aspirația la prestigiu profesional și nu la profesiune este cauzată de creditarea cu prestigiu a profesiunilor și mai ales a nivelului lor de calificare și nu a competenței individului care le practică.[12] Așa putem explica în bună măsură prezentarea nepregătită din timp a absolvenților unor trepte de învățămînt în fața importantului moment decizional. Această situație conduce apoi în mod inevitabil la „scurtcircuitarea" aspirațiilor și, în continuare, la una din cele două „soluții" cunoscute : fie „integrarea" întîmplătoare în procesul de producție, fie atitudinea de expectativă în vederea unor viitoare și de cele mai multe ori sterile „încercări". De aici și pînă la situația de rebut al sistemului educațional, distanța este mult mai mică decît s-ar putea crede...

EVALUAREA CONTINUĂ A EFICIENȚEI SISTEMULUI EDUCAȚIONAL. Principala dificultate existentă în evaluarea învățămîntului provine din caracterul mijlocit al efectelor, efecte manifestate în ultimă instanță prin calitatea absolvenților. Înserate în forța de muncă, efectele educației se fac simțite dincolo de granițele „locului de producere", de aceea, învățămîntul, mai mult ca orice altă întreprindere furnizoare, trebuie să fie interesat de soarta produselor sale chiar și după — sau poate mai ales — părăsirea sistemului educațional, adică în procesul de producție, acolo unde se manifestă în fapt eficiența educației.[13] Evaluarea poate fi considerată ca o funcție-control a marketingului educațional, funcție care prin acțiunea ei continuă, începînd de la elaborarea deciziei de politică educațională și pînă la realizarea efectivă a acțiunii, facilitează îndeplinirea celorlalte funcții de marketing.

CERCETĂRILE DE MARKETING EDUCAȚIONAL. Desigur că evoluția cercetărilor de marketing educațional a fost, este și va fi funcțional legată de însăși evoluția noțiunii de marketing educațional, de orientarea spre marketing a activității sistemului educațional.

Trebuind să satisfacă, dar și să anticipeze nevoile informaționale, *obiectul cercetărilor de marketing educațional îl constituie colectarea, prelucrarea și analiza sistematică a informațiilor referitoare la problemele de marketing educațional pentru a facilita luarea deciziilor în acest domeniu.*

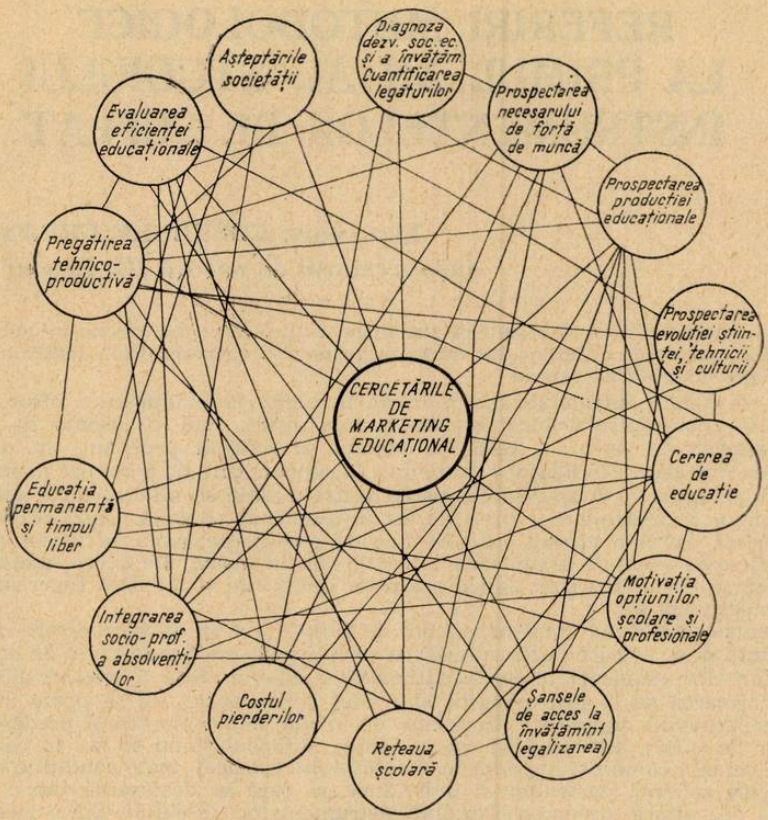
Cercetările de marketing se pot cristaliza ca un domeniu autonom în măsura în care se depărtează de nivelul culegerii datelor descriptive și se îndreaptă spre analize, interpretări și evaluări.[14] Considerăm că acest proces are un caracter aparte în cadrul domeniului educațional, în sensul că *nivelul cercetărilor de marketing educațional va putea cunoaște un salt calitativ, în măsura în care caracterul de interdisciplinaritate al acestor cercetări va fi înțeles așa cum se cuvine.* Complexitatea problematicii educaționale nu poate fi abordată dintr-un punct de vedere sau altul, ci într-un mod interdisciplinar, mod de abordare specific mar-

---

[12] Romeo Dăscălescu, *Învățămîntul în perspectiva ergonomiei școlare,* Editura didactică și pedagogică, 1975.

[13] Andrei Novak, *Gestiunea sistemului educațional,* „Revista de pedagogie", 6/1976.

[14] Mihai C. Demetrescu, *Marketing,* Editura politică, 1973.



Sfera cercetărilor de marketing educațional.

ketingului educațional, care necesită contribuția multor științe, printre care planificarea, statistica, pedagogia, informatica, economia, sociologia, psihologia ș.a.

Această succintă expunere a intenționat să acrediteze ideea că marketingul educațional nu este un scop în sine, o extindere forțată a sferei de aplicabilitate a marketingului, ci o *necesitate obiectivă, un mod de gîndire și un mod de acțiune practic al căror scop îl constituie gestionarea sistemului educațional în direcția satisfacerii cît mai eficiente a cerințelor actuale și, mai ales, viitoare, în vederea asigurării unei cît mai înalte capacități de adaptare la puternicul dinamism al societății socialiste.*

REFERIRI METODOLOGICE LA PRIMUL AN AL STUDIULUI INSTRUMENTELOR DE SUFLAT

Lect. univ. COSTACHE CREANGĂ
Conservatorul de muzică „G. Enescu" — Iași

În condițiile făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră, perfecționarea învățămîntului de toate gradele și specialitățile constituie o strîngentă și permanentă necesitate.

În domeniul învățămîntului muzical, în ciuda îmbunătățirilor efectuate pînă în prezent, mai persistă încă însemnate neajunsuri, mai cu seamă în predarea instrumentelor de suflat, a căror consecințe se reflectă pregnant, an de an, în pregătirea inegală a candidaților prezentați la concursurile de admitere în învățămîntul muzical superior. O apreciabilă parte dintre aceștia se află cu mult sub nivelul cunoștințelor și deprinderilor pretinse de un asemenea concurs. După părerea noastră, o primă cauză a acestei stări de lucruri este perpetuarea în forme diferite a unor deficiențe inerente organizării primului an de școală. De aceea, materialul de față încearcă descrierea sistematică a acestor deficiențe și totodată sugerează modalitatea îndreptării lor.

Pentru abordarea unui instrument de suflat cu scop de specializare este necesar mai întîi să se asigure bazele pregătirii teoretice și practice la nivel de deprinderi, spre a oferi elevului începător posibilități maxime, de ordin fizic și intelectual, în instruirea și formarea sa la instrumentul ales. Sub acest raport, nu se poate intrevedea șansa modernizării organice a procesului de învățămînt în domeniul predării instrumentelor de suflat, atît timp cît nu se cunosc suficient și nu se iau în considerare de către cei ce răspund și lucrează în învățămîntul muzical, toate condițiile obiective, cu caracter general, particular și individual, în care se desfășoară într-o anumită etapă de dezvoltare, predarea și studiul instrumentelor de suflat. Spre deosebire de alte specialități instrumentale, caracteristic pentru studiul instrumentelor de suflat este *efortul fizic specific, considerabil crescut în faza incipientă de studiu mai ales.*

Faptul că elevii sînt solicitați să înceapă studiul practic la un instrument de suflat înainte ca ei să fie înarmați cu cunoștințe și deprinderi practice și teoretice corespunzătoare generează situații nefirești în dezvoltarea lor ulterioară, de natură să imprime și să mențină pe toată perioada de pregătire profesională o constantă rămînere în urmă. Cum însă numai o conștientizare a muncii individului poate aduce performanțe în rezultatele oricărei activități, se pune întrebarea: această rămînere în urmă nu se păstrează oare, într-o formă sau alta, pe toată perioada angajării specialistului respectiv în producție? Iată de ce primul an de studiu la instrumentele de suflat trebuie tratat cu simț de răspundere și competență, ținînd seama de legile și procesele de ordin fizic și psihic, precum și de factorii ce pot contribui direct sau indirect la dezvoltarea firească a elevilor, în vederea reorganizării pe baze noi, autentic științifice, a întregii activități didactice la aceste specialități.

În mod firesc, munca de însușire a unei specialități muzicale presupune nu numai înclinații native corespunzătoare, dragoste și pasiune pentru profesie, ci și însușirea unor noțiuni, cunoștințe și deprinderi specifice la nivel de îndemînare. Urmărirea forțată a acestui obiectiv creează adesea un procentaj ridicat de elevi cu situații deficitare la disciplinele de cultură generală, recordul în acest sens deținîndu-l elevii ce studiază la instrumente de suflat. Consecință a unui sistem defectuos de predare și studiu instrumental individual, asemenea stare determină ca obiectele de cultură generală să constituie o frînă pentru studiul instrumentului, după cum instrumentul devine la rîndul lui o cauză și un obstacol pentru unii elevi

în pregătirea lor de cultură generală. O parte din aceştia — cu înclinaţii evidente pentru studiul instrumentului — sînt nevoiţi să abandoneze cu amărăciune specialităţile alese, înainte de a fi convinşi dacă pot sau nu să studieze un instrument muzical.

După cum se ştie, studiul instrumentelor de suflat începe în clasa a V-a, cu elevi proveniţi din diferite şcoli generale, de obicei insuficient muzicalizaţi pentru abordarea directă a instrumentului ales. Acest lucru reclamă un efort specific din partea elevului, stimulat şi îndrumat de profesor. Aducerea pe prim plan a efortului specific şi considerarea lui în activitatea elevilor de pe poziţii ştiinţifice, constituie un imperativ impus de continua modernizare a învăţămîntului, iar grija pentru sănătatea psihică şi fizică a tinerelor generaţii constituind pentru toate cadrele didactice o obligaţie morală şi o datorie patriotică totodată. În acest scop, profesorii care predau un instrument de suflat trebuie să colaboreze permanent cu medici şi specialişti din domeniul culturii fizice. Astfel, ei vor descoperi şi vor aplica exerciţii de gimnastică şi norme de igienă profesională, care practicate în antrenamentul şi activitatea elevilor, să dezvolte trăsături şi calităţi fizice adecvate muncii la instrumentele respective, încît tot ceea ce este iniţial greu sau foarte greu pentru elev ca efort fizic, să se poată executa în final ca şi cum ar fi firesc, nedepăşind limitele de rezistenţă ale copilului. Numai prin asigurarea unei performanţe fizice corespunzătoare pe tot parcursul şcolarizării, elevii repartizaţi să se instruiască la un instrument de suflat vor avea posibilitatea, ca întreaga lor activitate şcolară să se desfăşoare în limitele normale ale capacităţii şi rezistenţei lor bio-psihice.

Intensificarea neraţională a efortului fizic la elevii instrumentişti începători, în studiul individual mai ales, este totodată şi consecinţa unui fapt care a intrat în obişnuinţă şi anume : elevii sînt puşi să exerseze la un instrument de suflat înainte de a li se asigura în prealabil şi în mod corespunzător condiţia fizică şi pregătirea teoretico-practică elementară, cerută de activitatea normală în muncă la un asemenea instrument. În astfel de condiţii, elevul începător este împiedicat în dezvoltarea sa profesională ; acţionînd ca un „rătăcit" pe un teren ale cărui coordonate de bază nu le stăpîneşte şi nici nu le cunoaşte suficient, lucrează cu teamă şi neîncredere, incomplet şi superficial, unilateral şi mecanic. În ambiţia şi dorinţa caracteristică vîrstei copiilor de 11—12 ani, de a pregăti promt lecţiile de la o oră de predare la alta, elevul începător mai ales, studiază în disperare mult şi crispat, fără posibilitatea de a-şi forma şi de a-şi dezvolta un sistem de gîndire profesională, corespunzător vîrstei şi calităţilor de care acesta dispune. Un asemenea stil de muncă neaducîndu-i satisfacţii pe măsura energiei consumate şi a timpului folosit pentru perfecţionarea sa profesională, îi provoacă elevului o traumatizare psihică, un sentiment de neîncredere în resursele proprii, şi nu de puţine ori se constată că această stare se transformă în atitudini şi manifestări de blazare.

Un alt aspect de care trebuie să se ţină seama la îndrumarea elevilor începători este consecinţa inerentă actualului sistem — de altfel necesar — de selecţionare. Selecţionarea elevilor pentru studiul instrumentelor de suflat făcîndu-se doar după criteriul înclinaţiilor native, este de la sine înţeles că aceştia nu sînt muzicalizaţi şi nici nu posedă pregătirea corespunzătoare — după cum am menţionat de altfel — care să constituie o premiză adecvată a cîntatului la instrumentele respective. În această situaţie, elevii începători trebuie introduşi în ambianţa activităţii artistice de calitate, de natură să le cultive bunul gust şi sensibilitatea artistică. Folosindu-se în acest scop *sistemul audiţiilor muzicale* — de pe discuri sau benzi de magnetofon — precedate de o succintă prezentare, se asigură astfel înţelegerea progresivă de către elevi a unor lucrări din creaţia universală şi autohtonă interpretate artistic în serviciul dezvoltării gustului şi sensibilităţii elevilor. Se realizează în acest mod un deziderat profesional primordial : aclimatizarea elevilor cu creaţia artistică muzicală, prin contactul lor cu interpretări autentice. În acest fel, elevii instrumentişti mai au posibilitatea să-şi formeze o anumită capacitate de reprezentare a unor sonorităţi model, de natură să influenţeze favorabil studiul individual. Contracarînd influenţa negativă a studiului „la întîmplare", făcut pe culoarele şcolilor sau în sălile de studiu, activitatea audiţiilor muzicale permanente poate sugera elevilor un real îndreptar, scop şi mijloc pentru un autentic şi permanent salt calitativ în munca independentă. Participarea elevilor încă din primul an de şcoală la unele concerte şi manifestări artistice, al căror conţinut să fie explicat

cu anticipație, ar contribui direct la îmbogățirea orizontului de cultură muzicală și la formarea unei concepții realiste despre atitudinea pe care este chemat să o adopte cel ce dorește să devină specialist într-o ramură a practicii muzicale.

Un alt factor important în activitatea de studiu a elevului instrumentist începător, o constituie cantitatea și calitatea noțiunilor, priceperilor și deprinderilor pe care elevul le-a însușit în prealabil la disciplina „teoria muzicii — solfegiu și dictat". Această disciplină oferă posibilități multiple de cultivare a auzului muzical, a simțului ritmic, melodic și armonic, iar prin capacitatea de reprezentare a relațiilor elementare necesare studiului la instrument, elevul ar trebui să fie capabil să-și reprezinte ceea ce va avea de cîntat la instrument. Numai în acest fel el își poate forma și dezvolta controlul și autocontrolul, elemente indispensabile în orice fel de muncă independentă. Pregătirea elevilor începători pentru instrumentele de suflat trebuie să asigure o reală și veritabilă corelare între disciplinele *teoria muzicii — solfegiu și dictat muzical* și *specialitățile instrumentale abordate*. Prin faptul că nu în toate cazurile profesorii de instrumente acordă atenția cuvenită disciplinei tehnice amintite, în rîndul elevilor se cultivă o atitudine de minimalizare a solfegiului, a dictatului muzcal și mai tîrziu a armoniei, a contrapunctului și a altor discipline tehnice înrudite. Cum însă, în primul an de studiu, disciplina „teoria muzicii — solfegiu și dictat muzical" nu poate rezolva deprinderile ritmice strict necesare elevului instrumentist încă din primele luni de școală, este recomandabil să se introducă pentru elevii clasei a V-a instrumente de suflat — obligativitatea de a participa de două ori săptămînal la cursul de percuție, unde, sub îndrumarea cadrelor didactice respective, pot fi rezolvate la elevi înțelegerea și însușirea practică a tuturor formulelor ritmice de bază.

Alături de deprinderea auzului melodic și al simțului ritmic, pregătirea armonioasă a elevului instrumentist mai este condiționată de dezvoltarea auzului armonic. Cel mai eficace mijloc pentru dezvoltarea auzului armonic și a gîndirii muzicale armonice este cursul de pian tehnic. De aceea, este recomandabil ca atît exercițiile intonaționale pentru dezvoltarea auzului armonic, cît și studiul pianului tehnic să se înceapă, încă din primul an de pregătire, în specialitatea instrumentului de suflat.

Cu ani în urmă s-a dispus plasarea primului an de studiu la instrumentele de suflat în clasa a V-a, în loc de clasa a VI-a cum fusese anterior. Din păcate s-a inclus, totodată, în programele cursurilor de instrument și pentru clasa a V-a un material didactic obligatoriu, cu examen la finele anului școlar. Prin faptul că o asemenea situație nu poate oferi elevului începător o pornire normală, se menține și se adîncește pe tot parcursul etapelor de școlarizare o pregătire „colțuroasă" și inegală a tinerilor instrumentiști, în dauna formării armonioase a deprinderilor de bază. De aceea socotim că în primul an de studiu, elevul începător trebuie să fie introdus treptat în problemele practice ale instrumentului, fără un program unic obligatoriu, iar cîntatul propriu-zis la instrument să fie abordat numai după ce s-a obținut în prealabil, condiția intelectuală și fizică reclamată de momentele respective ale contactului cu instrumentul. Numai astfel procedînd, această activitate nouă a elevului ar putea constitui momente de reală satisfacție și nicidecum un prilej de „tortură", cum se mai consideră încă, datorită dificultăților pe care elevul este pus să le depășească și pentru care nu este suficient pregătit intelectual și fizic.

Multitudinea aspectelor dezvoltate în cele de mai sus ne ispitește să credem că elevii sînt expuși pericolului „supraîncărcării". O analiză judicioasă, pe baza unor cercetări la fața locului, care să urmărească timpul folosit și energia consumată de elevii clasei a V-a — instrumente de suflat — în raport cu randamentul obținut, ne va dezvălui faptul că elevii irosesc foarte mult timp și energie în timp ce activitatea de predare se reduce în multe cazuri la „dresarea" elevului pe un material restrîns ca problematică și perspectivă. Organizarea și sistematizarea muncii de predare și a studiului individual pe baza cunoașterii legilor principiilor pedagogice, proceselor psihice și fizice care au loc în aceste activități cu efort specific crescut, realizată pe coordonate realiste și în condiții corespunzătoare, ar contribui cu eficiență certă la obținerea progresului scontat și la evitarea supraîncărcării elevilor. O activitate organizată rațional trebuie să rezolve nu numai cerințele strict profesionale, ci și problema timpului liber pentru recreere, ca necesitate impusă și de „stress-ul" vieții contemporane, adesea resimțit chiar și în activitatea copiilor școlari.

După cum se poate ușor constata, activitatea la specialitățile — instrumente de suflat — se desfășoară în condiții specifice de „muncă grea", fapt ce impune, să se constituie un *control medical special*, începînd cu candidații la concursurile de admitere, potrivit solicitărilor la care vor fi obligați să răspundă în viitor în procesul de perfecționare profesională și în producție. Pentru a se evita unele neajunsuri și surprize nedorite, frecvente în activitatea și viața unor tineri instrumentiști (care se găsesc uneori în situația de-a abandona profesia din motive de boală, după mai mulți ani de studiu) se cere imperios, ca acest control medical special, să se efectueze pe tot parcursul școlarizării tinerilor în cauză, cel puțin odată pe an. S-ar preveni astfel unele stări și situații neplăcute, care ar primejdui sănătatea unora dintre tinerii instrumentiști ; aspecte ce par mai puțin grave pentru un anumit moment dat, dar nu și pentru viitor.

În consecință, îmbunătățirea opticii asupra condițiilor și factorilor de la baza pregătirii armonioase a elevilor în domeniul studiului instrumentelor de suflat este posibilă și necesară, iar modalitatea valorificării ei practice se desprinde organic din aprecierea critică a problematicii specifice activității instructiv-educative a pedagogului „suflător".

DISCIPLINA ÎN ȘCOALĂ *

Lucrarea lui Norbert Rückriem, profesor de pedagogie școlară la Institutul pedagogic din localitatea vest-germană Weingarten, abordează problema disciplinei în școală din punctul de vedere al pedagogiei moderne și de pe pozițiile unui învățămînt care, distanțîndu-se de tradiția autoritară, a trăit și experiența exagerării tendințelor anti-autoritare. Teoretician și practician în același timp, autorul tratează aspectele fundamentale ale problemei, ilustrîndu-le cu analize de caz, cu exemple concrete din viața școlară.

N. Rückriem încearcă să dea o nouă definiție conceptului de disciplină, prin contrast cu concepția tradițională care caracteriza relația profesor-elev prin termenii autoritate-ascultare. Într-un astfel de raport, profesorul era încarnarea tradiției și *culturii*, *rolul* său constînd în a transmite elevilor educația pe care o primise el însuși, bazîndu-se pe exemplul personal ca întruchipare a unui sistem de valori definitiv, dat odată pentru totdeauna. În această relație, elevului îi revenea sarcina de a recepta pasiv, ceea ce i se transmitea, de a imita modelele care i se ofereau, urmărind recompensele și temîndu-se de sancțiuni.

În definiția pe care o propune, autorul înlocuiește disciplina tradițională, constînd din *respectarea unei ordini prestabilite*, cu conceptul de siguranță în comportare, care se dezvoltă printr-o angajare liber consimțită și liber concepută, în cadrul procesului educativ văzut ca o relație interumană lipsită de constrîngere și de represiune. Din punct de vedere antropologic, acest proces are drept scop, în concepția autorului, de a face posibilă auto-determinarea ființei umane prin dezvoltarea a trei competențe esențiale : competența morală, cea științifică și cea socială. Învățămîntul astfel conceput pune un accent puternic pe funcția sa de socializare, iar în cadrul său relația profesor-elev se caracterizează prin cooperare. Profesorul oferă elevilor exemple de comportare pe care aceștia le analizează pentru a-l alege pe cel potrivit, folosindu-și spiritul critic. Personalitatea profesorului nu mai este un model impus, ci un model posibil. Elevii dobîndesc într-un astfel de proces siguranță în comportare, cunoscînd foarte precis obiectivele educative, știind ce li se cere. În cadrul noii relații profesor-elev, conflictele care apar sînt recunoscute ca atare, verbalizate în mod rațional și transformate în obiect al unor ore de clasă.

Privind procesul de învățămînt în ansamblul său, N. Rückriem arată că schimbarea concepției asupra disciplinei, asupra relației profesor-elev se leagă de alte manifestări în cadrul sistemului : modernizarea conținutului, renovarea metodelor și a mijloacelor de învățămînt, asigurarea reprezentării active și nu formale a elevilor în conducerea școlii, stabilirea unor relații de reală colaborare cu părinții, perfecționarea pregătirii cadrelor didactice.

Concepția expusă în carte este modernă, echilibrată, interesantă, iar exemplele care o susțin, bogate în sugestii pentru practica școlară. Preluînd acele aspecte pozitive de teorie și practică care se pot aplica învățămîntului din orice țară, cititorul român face lectura cărții cu rezerva că obiectivele sociale la care caută să răspundă autorul prin renovarea procesului educativ sînt diferite de *acelea* puse în *fața* școlii *noastre*. O rezervă, de asemenea, față de absolutizarea ideii, altfel interesantă, conform căreia în procesul de învățămînt soluția unui conflict se găsește totdeauna prin transpunerea acestuia în plan didactico-metodic.

GHEORGHE LĂZĂRESCU

* Norbert Rückriem, *Disziplin in der Schule*, Herderbücherei, Freiburg-Basel-Wien, 1975.

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

CERCETĂRILE INSTITUTULUI NAȚIONAL DE STUDIU AL MUNCII ȘI DE ORIENTARE PROFESIONALĂ DIN PARIS*)

F. BACHER, dir. adj. al Școlii practice de înalte studii

M. REUCHLIN, prof. la Univ. „René Descartes"

Institutul Național de Studiu al Muncii și de Orientare Profesională a avut de la crearea sa, în 1929, un serviciu de cercetări care s-a dezvoltat mai ales începînd din anul 1945. Acest serviciu încearcă, prin activitatea sa, să pună în lumină unele aspecte ale problemei orientării, care în mod general se referă la opțiunile făcute în cursul rutei școlare sau universitare și profesionale. Această problemă poate fi abordată la diferite niveluri : cel al populației totale, cel al grupurilor de indivizi și al fiecărui individ în parte ; ea este pusă în valoare de către mai multe discipline : economie, sociologie, psihologie. Serviciul de Cercetări al I.N.E.T.O.P.-ului este compus din psihologi și studiază problema orientării mai ales din punctul de vedere al psihologiei diferențiale. El se preocupă de diferențele observabile în conduita indivizilor sau a grupurilor de indivizi, cît și de mecanismele susceptibile de a produce aceste diferențe, și de consecințele lor în materie de orientare.

I. *Aspectele cognitive ale dezvoltării.* Existența unor diferențe individuale capabile să influențeze orientarea în materie de inteligență și aptitudini pune un oarecare număr de probleme : determinarea dimensiunilor cele mai importante de diferențiere, studiul evoluției lor în cursul dezvoltării, elaborarea instrumentelor de măsurare, verificarea valorii diagnostice și prognostice a acestor instrumente. Aceste probleme au constituit timp îndelungat una din principalele teme de cercetare ale serviciului, alături de elaborarea de baterii de teste de aptitudini și analiza acestor baterii la diferite niveluri de școlarizare (anii 5, 7 și 9). Acest studiu se ocupă în primul rînd de modul în care sînt organizate aptitudinile. El ne-a dat posibilitatea să constatăm în Franța existența unei organizații ierarhice descrisă și în alte țări, avînd un factor general de reușită apoi, o primă diferențiere între aptitudini verbale și neverbale, acestea din urmă putînd fi subîmpărțite, la rîndul lor, în aptitudini numerice și spațiale. Aceste rezultate ne-au determinat să recomandăm consilierilor de orientare să folosească baterii de teste verbale, numerice și spațiale pentru examinarea psihologică a tinerilor francezi în fața cărora se pune o problemă de orientare.

O a doua temă de studiu constă în verificarea valorii de prognoză a acestor teste. În general se constată că prevederile făcute pe baza testelor de aptitudini în materie de reușită școlară sînt departe de a fi perfecte, ele fiind totuși mai bune decît cele făcute, de exemplu, pe baza notelor școlare. Studiul evoluției organizării aptitudinilor în cursul dezvoltării a demonstrat o diferențiere progresivă a aptitudinilor ; factorul general, care pare cel mai important în jurul vîrstei de 11 ani, pierde progresiv din această importanță în favoarea unor aptitudini mai specializate. Un astfel de rezultat justifică tendința care se observă în prezent în numeroase țări, de coborîre a vîrstei la care sînt luate deciziile în materie de orientare, care angajează viitorul

*) Lucrarea noastră utilizează date oferite de Institutul Național de Studiu al Muncii și de Orientare Profesională (Conservatorul Național al Artelor și Meseriilor), Universitatea „René Descartes", Școala Practică de Studii Superioare (Secția 3-a) și Centrul Național al Cercetării Științifice.

mai ales prin instituirea unei şcoli medii unice.

Mai recent, concepţiile lui Piaget în materie de dezvoltare intelectuală au constituit un izvor de inspiraţie pentru unele din lucrările serviciului. Accesul la stadiul formal, stadiu în care individul devine capabil să gîndească ipotetico-educativ, este important în special pentru orientare, pentru că acest acces are loc în jurul vîrstei de 12 ani, vîrstă la care pot începe să se pună probleme de opţiuni, de filiere şcolare. În ceea ce priveşte vîrsta de acces în stadiul formal, studiul diferenţelor individuale a fost întreprins după punerea la punct a probelor de dezvoltare ale gîndirii logice. Studiul programelor şcolare la nivelul de debut al învăţămîntului secundar a arătat, pe de altă parte, că ele făceau adesea apel la o gîndire formală, de care nu erau capabili majoritatea copiilor şi riscau să producă eşecuri şcolare care, deşi temporare, ar fi putut duce la decizii dificil de transferat în materie de orientare.

În prezent sînt în curs cercetări care pot avea incidenţe psiho-pedagogice. Ele se referă la mecanismele gîndirii. Două dintre cercetări îşi pun întrebarea, care sînt dificultăţile pe care le întîmpină adolescenţii, pentru a aplica o gîndire formală la domenii de studiu tehnic sau tehnologic al cărui conţinut pare să se interfereze cu un raţionament pur logic. Una din cercetări constă în compararea eficacităţii unei pedagogii concrete bazată pe constatări empirice şi a unei pedagogii formale utilizînd un mod de raţionament ipotetico-educativ în predarea problemelor simple de fizică, după cum elevii cărora li se adresează au atins deja, sau nu încă, un stadiu de raţionament formal. Primele rezultate par favorabile unei adaptări a pedagogiei la stadiul atins de elevi, mai curînd decît adoptării generalizate a uneia din cele două pedagogii. O altă cercetare studiază efectul predării matematicii moderne asupra dezvoltării gîndirii logice. În afara unor obiecte predate direct în clasă, aşa cum este studiul operaţiilor combinate, copiii care au beneficiat de un învăţămînt nou nu par să progreseze mai repede decît cei care au beneficiat de un învăţămînt tradiţional. Contrar faţă de ceea ce se sperase la un moment dat, matematica modernă nu pare să aibă un efect compensatoriu nici chiar la copiii dintr-un mediu defavorizat.

Tot în domeniul cognitiv, alte două cercetări se ocupă de influenţa mediului asupra dezvoltării intelectuale. Existenţa diferenţelor de reuşită medie, la testele de inteligenţă, între copii de origine socială diferită se întîlneşte în mod obişnuit în Franţa, ca şi în alte ţări, de fecare dată cînd se întreprinde un astfel de studiu. Pentru a încerca să explicăm această constatare, putem cerceta care sînt aspectele mediului social care atrag după ele aceste diferenţe. Cercetările întreprinse se ocupă de practicile educative familiale, capacitatea de a facilita formarea structurilor, care, conform teoriilor lui Piaget, ar putea avea efect asupra dezvoltării intelectuale, făcînd mediul mai mult sau mai puţin predictibil. Primele rezultate ale acestor cercetări sînt favorabile ipotezelor emise : practicile educative familiale şi acţiunea de structurare a mediului par să poată fi cu adevărat privite ca variabile intermediare, prin care mediul social acţionează asupra dezvoltării intelectuale.

O ultimă cercetare se referă la cealaltă ipoteză referitoare la originea diferenţelor individuale, influenţa eredităţii. Ea este abordată prin studiul comparativ al copiilor atinşi de boli de origine genetică şi a altor copii atinşi de boli comparabile, în efectele lor, dar a căror etiologie este diferită. Se cercetează dacă se manifestă diferenţe între cele două grupe, în ceea ce priveşte unele caracteristici ale sistemului nervos central (forţa proceselor de excitaţie şi inhibiţie, dinamismul, mobilitatea, studiate în cursul condiţionărilor.

II *Aspectele non-cognitive ale dezvoltării.* Diferenţele care există între indivizi şi care pot avea o influenţă asupra orientării lor nu sînt numai de natură cognitivă. Alte cercetări întreprinse de serviciu s-au referit la interese, unele trăsături de personalitate, atitudini, motivaţie. În materie de interese, s-a încercat să se precizeze organizarea intereselor, aşa cum se pot ele manifesta în activităţile din timpul liber, începînd de la vîrsta de 10—11 ani pînă la 17—18 ani. S-a cercetat, de asemenea, care era stabilitatea intereselor în cursul dezvoltării şi care erau legăturile între interese şi orientare. Pentru început a fost pusă în evidenţă o organizare care pare relativ stabilă în cursul dezvoltării şi care se poate rezuma în trei mari factori : interese pentru fiinţele vii în opoziţie cu interesele pentru lucruri ; interesele intelectuale în opoziţie cu interesele pentru sport ; activităţile fără scop practic în opoziţie cu activităţi utilitare. S-a constatat că interesele manifestate în jurul vîrstei de 10—11 ani aveau o oarecare stabilitate şi puteau fi folosite ca elemente ale unui examen de orientare. De asemenea, s-a constatat că interesele, deşi puţin legate de reuşita şcolară, erau destul de puternic corelate cu opţiunea pentru o ramură de studiu.

Cercetările referitoare la personalitate s-au limitat la două mari dimensiuni, anxietatea (neuroticismul) şi extraversiune-introversiune. Studiul a început pentru vîrstele de 10-11 ani, 14—15 ani şi acum se continuă pentru 17-18 ani. El se ocupă de conţinutul acestor dimensiuni (de exemplu, extraversiunea pare să corespundă mai mult nevoii de tovărăşie pentru fete, nevoii de mişcare şi o oarecare jovialitate pentru băieţi) ; relaţiile care există între ele (intraversiunea şi anxietatea sînt legate pozitiv, deşi slab) ; în ceea ce priveşte relaţiile care se stabilesc între aceste două dimensiuni şi reuşita şcolară, inteligenţa, stilurile cognitive, nu s-au găsit corelaţii pozitive.

Într-un domeniu puţin diferit a fost întreprinsă o cercetare asupra dezvoltării psihosociale în cursul adolescenţei. O scară de dezvoltare psiho-socială, referindu-se la autonomie, integrare şi adaptare socială este în curs de alcătuire. Ea foloseşte un chestionar în care sînt propuse situaţii, faţă de care tinerii trebuie să acţioneze, alegînd un răspuns care descrie un comportament posibil. S-a putut verifica organizarea scării după cele trei dimensiuni care au fost presupuse, precum si creşterea, odată cu vîrsta, a numărului de răspunsuri care dovedesc o mai mare maturitate. Scara trebuie să fie acum folosită într-un studiu diferenţial, comparînd băieţii şi fetele, grupuri sociale si şcolare diferite.

În materie de atitudini si de motivaţie au fost întreprinse cercetări asupra elevilor din al doilea ciclu secundar (15—18 ani) si a studenţilor, pentru a încerca să se înţeleagă cum reacţionează tinerii faţă de sistemul şcolar, ce aşteaptă ei de la studii, motivele renunţărilor foarte numeroase care au loc în cursul primului an de studii superioare. În aceste studii se fac referiri la teoriile lui Nuttin asupra motivaţiei, concepută drept căutare a unei rupturi de echilibru, mai curînd decît ca o menţinere a unui echilibru. Se cercetează, în special, dacă există diferenţe individuale în

ceea ce privește orizontul temporal, mai mult sau mai puțin îndepărtat, luat în considerare și dacă autodeterminarea se face mai mult în funcție de proiectele de viitor sau de evenimente trecute.

Un ultim studiu s-a referit la reprezentările socio-profesionale ale tinerilor în vîrstă de 11—15 ani, aceste reprezentări părînd să constituie un factor important al opțiunii profesionale. Ipoteza generală a studiului este că reprezentările despre lumea profesională și despre sine însuși în raport cu această lume se elaborează în cursul dezvoltării, în funcție de un viitor probabil. S-au analizat preferințele tinerilor pentru meserii fictive, caracterizate prin stabilitatea postului și prin posibilitățile de promovare, prin salariu, interesul pentru muncă. De asemenea, a fost studiat prestigiul de care se bucură 25 de profesiuni. Se constată o structurare progresivă a reprezentărilor între 11 și 15 ani. În jurul vîrstei de 15 ani există o reprezentare a lumii profesionale comună tuturor tinerilor ; dar băieții și fetele și tinerii de origine socială diferită se situează diferit în raport de încadrarea acestor reprezentări. Diferențele observate între grupuri în materie de reprezentări par să joace astfel un rol în adaptarea tinerilor la viitoarea lor situație profesională.

III. *Anchetele psiho-socio-pedagogice.* Alături de cercetările aparținînd în principal psihologiei, serviciul a desfășurat un oarecare număr de anchete, căutînd să pună în evidență un ansamblu de factori economici, sociologici și pedagogici ai orientării și să situeze printre ei factorii psihologici. Aceste anchete s-au ocupat de accesul în învățămîntul secundar, de adaptarea la acest învățămînt, de orientarea la sfîrșitul primului ciclu secundar (anul 9 de școlaritate). Ele își propun să descrie funcționarea instituțiilor școlare în orientare, să desprindă inter-acțiunile posibile între factorii individuali și factorii de mediu, să explice faptele observate și relațiile globale care se pot constata între unii factori, ca meseria tatălui sau tipul de instituție frecventat și orientare.

Pentru a răspunde acestor două obiective, descrierea și explicarea acestor anchete se caracterizează prin faptul că ele se referă la eșantioane reprezentative ale populațiilor școlare luate în cercetare și că ele reunesc pentru fiecare individ un mare număr de informații, studiind inter-relațiile lor. De exemplu, ancheta orientării la sfîrșitul primului ciclu secundar s-a efectuat pe un eșantion reprezentativ de 10 000 elevi din anul 9. S-au adunat în jurul a 300 informații, asupra regiunii, instituției, clasei, mediului familial, școlarității anterioare, reușitei școlare, aptitudinilor, intereselor, atitudinilor, proiectelor fiecăruia dintre ei. În anul următor și trei-patru ani mai tîrziu au fost realizate post-anchete, pentru a cunoaște orientarea luată de fiecare elev și reușita sa pe calea aleșă. Astfel, se pot face analize foarte numeroase : rolul intereselor, al aptitudinilor, al reușitei școlare în orientare ; valoarea prognostică a acestor caracteristici în ceea ce privește reușita ulterioară ; influența originii sociale sau școlare ; interacțiunea între aceste două tipuri de factori ; importanța comparată a factorilor individuali și a factorilor de mediu etc.

Pentru a da un exemplu, vom cita cîteva studii efectuate, plecînd de la aceste date. Primul s-a ocupat de nivelul de informare a elevilor din clasa a IX-a. S-a constatat că elevii proveniți din familii cu un nivel socio-cultural ridicat sau frecventînd licee erau, în medie, mai bine informați pe plan școlar decît elevii proveniți din familii cu nivel socio-cultural scăzut sau frecventînd colegii de învățămînt general. Din contră, aceste ultime două grupe au, în domeniul economic, un nivel de informare superior primelor. În fiecare tip de instituție, nivelul de informare școlară este cu atît mai bun, cu cît elevii sînt mai tineri (pentru un același tip de școală), în timp ce nivelul de informare economic este mai legat de vîrstă. Elevii manifestînd un proiect specific nu par mult mai bine informați asupra acestuia decît elevii avînd alte proiecte. Aceste constatări arată necesitatea unui efort de informare la elevi și au dat loc unui studiu al obstacolelor individuale spre informare, care nu pare eficace, decît atunci cînd răspunde unei necesități a acelora cărora le este propus.

Un alt studiu s-a referit la evaluarea „rezervelor de aptitudini", cu care sînt înzestrați tinerii care nu urmează studii, între 15 și 18 ani, deși ar fi capabili pentru aceasta. La un nivel de inteligență egal s-a găsit o diferență marcată în șansele de continuare a studiilor care duc spre bacalaureat, după originea socio-economică ; șansele de continuare variază, de asemenea, în funcție de nivelul de inteligență și aceasta, aproape în același mod, în medii diferite (în acest caz nu se constată interacțiune). Într-un alt studiu s-au comparat profilele de aptitudini (verbale, numerice și spațiale) ale elevilor care au intrat în diferite filiere universitare Se găsesc profile medii foarte diferite după disciplinele științifice sau literare, cît și diferențe de nivel, atunci cînd într-o aceeași ramură de studiu există filiere în mod inegal selective (școli mari și universități, de exemplu).

* * *

Această scurtă privire generală asupra lucrărilor efectuate de serviciu arată marea lor diversitate. O problemă generală cu care sîntem confruntați este aceea de a defini specificitatea cercetărilor noastre. Noi încercăm să o facem precizînd disciplina de care aparțin lucrările noastre, psihologia diferențială și sfera lor de aplicație, orientarea. Dar aici sînt doi termeni care evoluează. În materie de psihologie, cu toate că ne străduim să folosim și să dezvoltăm în domeniul nostru unele teorii generale, ca acelea ale lui Piaget, referitoare la dezvoltarea intelectuală, sau cele ale lui Nuttin referitoare la personalitate și motivație, rămîn încă multe de făcut, pentru a uni contribuțiile psihologiei generale cu cele ale psihologiei diferențiale și pentru a lega mai strîns progresele cunoștințelor fundamentale cu cercetările aplicate. În materie de orientare, evoluția instituțiilor școlare, a programelor de învățămînt și chiar a culturii extrașcolare modifică puțin cîte puțin conținutul factorilor psihologiei și modul lor de intervenție în procesul de orientare. Prelungirea școlarității creează noi trepte de orientare, în special la intrarea în învățămîntul superior. Evoluția tehnică modifică condițiile de integrare în viața profesională și carieră. Va trebui, deci, să ne străduim să urmăm, sau să anticipăm aceste evoluții în viitoarele noastre lucrări.

CARTI-IDEI

O ISTORIE A PEDAGOGIEI ROMÂNEȘTI SAU CONȘTIINȚA DE SINE A UNEI DISCIPLINE *

În ascensiunea unei discipline, momentul cînd aceasta își întoarce privirea spre sine, realizîndu-și propria istorie, semnifică fără îndoială conștiința unei depline maturități. Împlinită ca știință în secolul al XIX-lea, pedagogia românească își săvîrșește recent istoria, astfel încît literatura de specialitate numără puține lucrări de sinteză, iar dintre acestea numai cîteva sînt dedicate cu prioritate istoriei gîndirii pedagogice. În acest context apariția unei opere precum *Pedagogia română modernă și contemporană* a profesorului Stanciu Stoian, reevaluare și bilanț a aproape două veacuri de pedagogie românească, marchează indiscutabil un important eveniment științific și editorial.

Apărută la Editura didactică și pedagogică în distinse condiții grafice, lucrarea își structurează demersul său ideatic în două mari secțiuni sugerate de titlu : pedagogie română modernă și pedagogie română contemporană, fiecare dintre acestea cuprinzînd la rîndul ei cîte două părți : perioada deșteptării naționale (pînă la 1848) și perioada luptei pentru libertate și independență (1848—1918), respectiv perioada interbelică (1918—1944) și perioada de după 23 august 1944 : anii puterii populare și ai construcției socialismului.

Pornind de la premisa metodologică că „pentru ca să existe o pedagogie, ca disciplină, trebuie mai întîi să existe o realitate pedagogică" (p. 5), autorul cercetează evoluția gîndirii pedagogice românești în raporturile sale necesare cu cadrul contextual generator : starea socio-politică și culturală și învățămîntul. În acest fel lucrarea reușește să creeze o imagine de ansamblu asupra evoluției „pedagogicului" în unitatea sa. Cercetarea aportului de gîndire și faptă a celor ce au trudit pe tărîmul pedagogiei din perspectiva judecății axiologice îi permite profesorului Stanciu Stoian decantarea contribuțiilor semnificative, care marchează „esențialul, ca și firul conducător al istoriei gîndirii pedagogice" (p. 11). Prezentările autorilor au caracterul unor veritabile micromonografii care pun în evidență aspectele fundamentale ale concepției pedagogice a acestora, subliniind atît notele ei originale, cît și ideile care au influențat-o. Din această perspectivă lucrarea permite înțelegerea liniilor de evoluție și identificarea principalelor orientări ale pedagogiei românești.

Perioada deșteptării naționale este marcată în planul gîndirii pedagogice, după cum remarcă autorul, de două orientări mai importante, „ambele progresiste pentru timpul respectiv... iluminismul și socialismul utopic" (p. 26), ale căror idei sînt promovate, cu o notă originală, în lucrările unor învățați ca Petru Maior, Gheorghe Lazăr, Ion Eliade Rădulescu, Petrache Poenaru, Gheorghe Asachi, Gheorghe Săvulescu, Farcaș Bolyai, Ștefan Ludwig Roth, Theodor Diamant ș.a. Nota dominantă a activității pedagogice a acestora rezidă în străduința de a dezvolta o școală națională și democratică, pornind de la premisa iluministă că învățămîntul este factorul fundamental al formării omului ; după cum scrie Paul Tempea, „temeiul formării omului este învățătura și învățătura în școală se învață" (p. 35). Totodată, remarcă profesorul Stanciu Stoian, opera lor vădește existența unei anume concepții pedagogice, care își găsește însă forma de expresie în activitatea practică, în „pedagogia concretă", „era perioada cînd oamenii gîndeau în acțiune" (p. 53).

Cea de a doua perioadă a dezvoltării pedagogiei), perioadă luptei pentru unitate și independență națională, reprezintă un însemnat efort pentru dezvoltarea învățămîntului (reforma din 1864 ; legea P. P. Carp, 1893, revăzută în 1901 ; legea P. Poni, 1896 ; legea Haret, 1898 etc.) și a gîndirii pedagogice, care deși puternic influențată de gîndirea lui Herbart (Ion Popescu, Vasile Petri, Petru Pipoș, Petru Șpan, Vasile Borgovan, Ștefan Velovan ș.a.), dă acum la iveală realizări semnificative (Spiru Haret, C. Dimitrescu-Iași, I. Găvănescul, Garabet Aslan, Onisifor Ghibu, Vladimir Ghidionescu). Marile orientări socio-culturale ale epocii — pașoptismul, junimismul, poporanismul, sămănătorismul și socialismul — își pun deopotrivă amprenta pe concepțiile pedagogice ce se încheagă acum, ale căror determinante specifice sînt surprinse și subliniate precis și clar de către autor. Efervescența pedagogică a acestei perioade se remarcă și prin numeroasele idei asupra educației și învățămîntului din opera unor reprezentanți ai științei și literelor (Nicolae Kretulescu, Ion Ionescu de la Brad, Ștefan Michăilescu, Ion Slavici ș.a.). Activitatea unor pedagogi ca Simion Bărnuțiu, Anton Velini, Gheorghe Cóstofaru, Ioan P. Eliade, Vasile Alexandrescu-Urechia, Sami László, Frantz Obert s.a. vine să întregească tabloul dezvoltării gîndirii pedagogice din perioada respectivă, a cărei principală realizare este fără îndoială apariția pedagogiei experimentale. În concepția principalului exponent al acesteia, Vladimir Ghidionescu, precizează profesorul Stanciu Stoian, „își dau mîna o teorie de pedagogie normativă, cu una experimentală și cu o filosofie a educației, la nivelul științei și gîndirii epocii" (p. 92).

Pedagogia română contemporană, în prima sa perioadă, perioada interbelică, înregistrează, subliniază autorul lucrării, „patru curente mai importante : a) o pedagogie clasică de esență herbartiană, devenită oarecum tradițională (ea e și o pedagogie precumpănitor individualistă) ;

* Stanciu Stoian, *Pedagogia română modernă și contemporană*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976, 355 p.

b) o direcție opusă acesteia, de inspirație apuseană (curentul „școlilor noi") ; c) un alt curent, opus de asemenea primului, mai ales în ce privește individualismul : pedagogia culturii ; d) un al patrulea curent, în sfîrșit și mai hotărît antiindividualist : pedagogia sociologică sau sociologia educației. „Linii de demarcație precise între aceste curente — subliniază în continuare Stanciu Stoian — nu există, se înțelege". (p. 184). G. G. Antonescu, I. C. Petrescu, Iosif Gabrea, Bartolomeu Popescu, V. P. Nicolau ș.a. sînt reprezentanții principali ai pedagogiei clasice. În ceea ce privește curentul „școlilor noi", „educației noi", autorul distinge în cadrul acestuia trei orientări : una care continuă preocupările de pedagogie experimentală inițiate anterior (Vl. Ghidionescu, Gheorghe Comicescu, Dumitru Theodosiu, D. Todoran ș.a.), școala activă — la ale cărei ramuri identificate de G. G. Antonescu în școala activă intelectualistă (Grigore Tăbăcaru, Ion Nisipeanu), școala activă manualistă (Simion Mehedinți) și școala activă integralistă (I. C. Petrescu) — Stanciu Stoian adaugă concepția „centrelor de interes" (Radu Petre, Toma Cocișiu, Marin Biciulescu, Stanciu Stoian) și, în sfîrșit, „încercarea de a demonstra specificitatea esenței fenomenului educativ ca atare" (p. 187), în direcția căreia au activat E. Brîndză, D. Muster, D. Todoran, Ștefan Bârsănescu, Stanciu Stoian ș.a. Pedagogia culturii, în a cărei tematică și orientare profesorul Stanciu Stoian identifică de asemenea „trei direcții mai importante : etnopedagogia ; pedagogia vocațională sau a personalității ; o concepție de sinteză între primele două" (p. 187), numără printre reprezentanții săi pe C. Narly, Ștefan Bârsănescu, Simion Mehedinți și C. Rădulescu-Motru. Cel de al patrulea curent, pedagogia socială, are drept principali componenți pe Dimitrie Gusti, I. C. Petrescu și Stanciu Stoian. Alături de aceste orientări ale „pedagogiei oficiale" începe să se dezvolte acum, precizează Stanciu Stoian, o pedagogie marxist-leninistă, ale cărei accente inițiale erau puse pe critica pedagogiei și școlii vechi (P. Constantinescu-Iași, Ilie Cristea) Panorama pedagogiei interbelice este întregită de prezentarea contribuției unor pedagogi ca Heinz Bransch, Ilie Popescu-Teiușan, Nicolae Apostolescu ș.a. și de evidențierea succintă a dezvoltării învățămîntului (proiectul S. Mehedinți, 1919 ; legea P. P. Negulescu, 1922 ; legea A. Călinescu, 1938 ; legea din 1939 etc.).

Dinamica dezvoltării pedagogiei în perioada de după 23 august 1944 este analizată de profesorul Stanciu Stoian din perspectiva a trei planuri interferente : cadrul social-politic și cultural, învățămîntul, gîndirea pedagogică. Prezentînd viața spirituală nouă care caracterizează această perioadă, autorul reține principalele contribuții din domeniul filosofiei (Lucrețiu Pătrășcanu, Mihail Ralea, Athanase Joja, Constantin Ionescu-Gulian), sociologiei și psihologiei, discipline cu care pedagogia se găsește în necesar contact. Procesul de modernizare a învățămîntului, democratizarea și optimizarea funcționalității acestuia, sînt urmărite de-a lungul momentelor sale cele mai semnificative : reforma „gimnaziului unic" (1945), reforma învățămîntului (1948), Hotărîrea C.C. al Partidului și a Consiliului de Miniștri „Pentru îmbunătățirea continuă a învățămîntului de cultură generală" (1956), legea învățămîntului (1968), Hotărîrea plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 etc. O atenție deosebită se acordă perspectivelor de dezvoltare a învățămîntului românesc ; în acest sens lucrarea analizează trei probleme fundamentale : „îndeplinirea planurilor de învățămînt cît mai precis și cu cît mai puține eșecuri sau pierderi, planificare sau nu ; realizarea unui model cît mai adecvat de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția ; realizarea premiselor pentru un sistem educațional total, care să cuprindă laolaltă atît învățămîntul propriu-zis, cît și ceea ce azi cunoaștem sub numele de educație permanentă sau educația adulților" (p. 288).

Gîndirea pedagogică, ale cărei coordonate principale sînt identificate în : „a) o concepție clară și înaintată despre natură și societate, concepția marxist-leninistă, materialist-dialectică și materialist-istorică ; b) tradițiile progresiste ale școlii românești ; c) experiența, evident tot progresistă, a pedagogiei universale ; d) cerințele mereu crescînde ale construcției socialismului în România" (p. 296), este cercetată atît din perspectiva problematică, cît și în lumina contribuțiilor mai importante, relevîndu-se totodată direcțiile dezvoltării ei viitoare, așa cum se prefigurează acestea în prezent (vezi subcapitolul *Perspective planificate sau viitorul care a început*, p. 330—344).

Evident, pleiadei de gînditori pe care îi reținea lucrarea i s-ar putea adăuga nume noi, spațiul destinat tratării unora ar putea fi extins, iar modalitatea de organizare ar putea fi alta, căci istoria pedagogiei poate fi gîndită și scrisă în diferite modalități. În acest sens, *Pedagogia română modernă și contemporană*, așa cum o concepe autorul ei, are implicit valoarea unui model și semnificația unei opțiuni.

Adevărat itinerariu al devenirii istorice a pedagogiei românești, lucrarea profesorului Stanciu Stoian este un prețios îndreptar pentru cei care se interesează de problemele educației și învățămîntului.

VIOREL NICOLESCU

PEDAGOGIA CONTEMPORANĂ *

Valoroasa lucrare a profesorului E. Planchard *Pedagogia contemporană* a apărut de curînd în a 7-a ediție portugheză, mult amplificată. În cele 700 de pagini, Planchard a cuprins toată problematica, atît de complexă și de variată, a pedagogiei actuale, care trebuie să meargă în același ritm cu evoluția accelerată a vieții sociale. De la început, autorul declară ferm că n-a putut să dea pedagogiei contemporane un caracter „exhaustiv, ci selectiv și sintetic". Pedagogia, fiind vastă prin conținutul și tangențele ei cu alte discipline, trebuie să surprindă contradicțiile atît de vii, de reale și dialectice dintre idei și realizarea lor în practică, dintre arta educativă și existența ca expresie a necesităților istorice. Întrucît drumul spre perfecțiune nu este nici liniar, nici ireversibil căci conform legii existenței tot ceea ce este viabil nu apare desăvîrșit de la sine, pedagogul trebuie să-și caute drumuri proprii, să găsească soluții originale și eficiente pen-

* Emile Planchard, *A pedagogia contemporânea*, ediția a 7-a, editura Coimbra. 1975.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

tru a ridica „omul în devenire" la nivelul amplitudinii vieții sociale actuale și chiar viitoare.

În labirintul de concepții variate și contradictorii, eruditul pedagog portughez, fără să absolutizeze sau să subestimeze rolul factorilor sociali sau al celor ereditari în potențarea însușirilor individuale (Galton, Terman etc.), păstrează o linie obiectivă în expunerea vastului material. Precizăm că autorul nu adoptă *a priori* nici o concepție — protestatară sau nihilistă — ci o interpretează cu multă pondere științifică.

În cele 24 de capitole distribuite în trei mari părți, Planchard expune : a. conținutul general al pedagogiei cu problemele sale destul de controversate asupra scopurilor și a mijloacelor educative, b. contribuția pedagogiei științifice prin folosirea diferitelor metode de cercetare și c. aspecte ale pedagogiei practice actuale.

Dacă pedagogia își revendică titlul de știință, ea nu poate exista fără o coordonare rezonabilă și fără o organizare riguroasă a conținutului ei, care să lumineze acțiunea educatorilor, să le asigure un randament de calitate și cu o mare eficiență. De aceea, autorul face o amplă analiză a diferitelor concepții filozofice, psihologice, pedagogice și sociologice — fundamente ale realizării autonomiei persoanei — care ajută la dezvoltarea inițiativelor individului angajat într-un anumit context. Pedagogia actuală trebuie să scruteze viitorul, să fie un fel de „antropologie prospectivă" (Berger). Numai democrația, subliniază Planchard, proclamă valoarea supremă a persoanei umane, căreia trebuie să i se acorde drepturi și să i se impună datorii, binele majorității primind asupra binelui unui individ sau al unui grup restrîns.

Prin esență durkheimian, autorul susține cu argumente științifice că viața umană actuală se caracterizează printr-un primat al socialului. Fiecare individ aparține unui grup cu diverse constelații umane. Activitatea în comun este mai productivă și satisface aspirațiile fiecăruia sau ale tuturor, însă grupele trebuie să fie bine constituite, omogene și eterogene totodată, unitare și ierarhizate, elementele fiind unite funcțional prin legături de înțelegere mutuală și de simpatie, fiecare păstrîndu-și stilul său de gîndire și de acțiune. Planchard analizează cu toată obiectivitatea tezele susținute de Karl Lewin cu privire la psihologia socială dinamică (orice constelație umană se comportă ca un ansamblu organizat, în care indivizii se contopesc într-o unitate activă), teza lui Carl Rogers a atitudinii nondirective (individul se dirijează singur și-și dezvoltă liber personalitatea, este „terapia centrală pe pacient") și teza psihiatrului american J. L. Moreno care urmărește să descopere raporturile de simpatie și antipatie ce există în mijlocul grupelor, exprimate grafic (sociograma).

Dinamica grupelor asociată cu pedagogia nondirectivă, remarcă Planchard, s-ar situa între „magistrocentrism", în care „magister dixit" e lege și „pedocentrism", în care elevul determină atitudinile și activitatea profesorului, în ambele cazuri se impune o coeziune activă în grup, stabilită prin contacte, acțiuni dialoguri între cei doi poli ai binomului : individ-grup și șef. Este o atitudine nouă de tip „convivium", de progres personal, aparținînd unei pedagogii personale datorită căreia îmbogățirea „eului" se realizează prin raporturi interpersonale, cu ajutorul dialogurilor. Pentru a atinge acest fel de formare, educatorul, ca animator al grupului, trebuie să cunoască în profunzime psihologia fiecărui membru și împreună, elevi și profesor, să meargă spre cucerirea științei, a virtuților morale și civice, a deprinderilor necesare grupului și societății.

Autorul recunoaște avantajele „calitative" ale acestor metode, dar rezultatele lor „cantitative" sînt discutabile și greu pot satisface realizarea programelor și a obiectivelor școlare. Această nouă pedagogie nu poate constitui ea singură o pregătire completă pentru viață. Va servi însă ca metodă complementară și va ajuta la inițierea mai autentică în viața socială actuală.

Planchard expune în lucrarea sa, în mod critic și cu toată autoritatea sa științifică, diferitele concepții pedagogice ale epocii, îndemnînd educatorii să activeze cu entuziasm, dar și cu spirit de discernămînt, de independență și cu mult simț pedagogic, fără a se lăsa seduși de miracolul unor metode propuse, uneori impuse, insuficient verificate și fără valoare recunoscută.

Pedagogia contemporană, de mari proporții și serios documentată, se încheie cu o prețioasă și vastă bibliografie, din care se pot inspira toți cei ce doresc să aprofundeze diferitele probleme ce frămîntă astăzi gîndirea pedagogică mondială.

VICTORIA C. PETRESCU

RĂSPUNS CITITORILOR

POMPEIU CIACA, DIN SATUL CEACA — COM. ZALHA, JUD. SĂLAJ. La întrebarea dv., vă răspundem prin colaboratorul nostru Cornel Albu, că polemica B. P. Hasdeu — Alexandru Papiu Ilarian a fost determinată de un studiu al lui Hasdeu intitulat „Vladislau Basarab", publicat în revista „Columna lui Traian" nr. 45, 24.XI.1871, în care acesta susținea, citind trunchiat din Șincai, că Valahia se numește „Ungro-Valahia ca să se deosebească de cea din Tesalia. Al. Papiu Ilarian l-a acuzat pe Hasdeu că falsifică istoria, omițînd două cuvinte esențiale. Citatul lui ar fi trebuit să fie „Valachia DE ACUM", adică din perioada 1231—1343, la care se referea Șincai, ceea ce este cu totul altceva.

Vestita familie feudală Csáky, din Ceaca, română de origine, s-a maghiarizat și a dat bărbați cunoscuți. Numele ei, ca și al comunei, a fost, după ortografia maghiară, Csák, Chák („cs" și „ch" se citesc ca românescul „ci"). Un Csáky Miklós, episcop, a condus oastea nobilimii ardelene, la Cenad, împotriva oastei țărănești a lui Doja ; un alt Csáky, tot Miklós, voievod, a fost înfrînt în bătălia de la „Poarta de Fier" în anul 1420, cînd multe mii de transilvăneni au fost duși în robie turcească. Satul „CSÁKA" devenit „Almáscsáka", în anul 1900, avea 612 locuitori români.

Informații despre satul dumneavoastră cred că puteți obține și de la Consiliul popular al județului Sălaj.

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

INVAȚĂTORI !

În sprijinul traducerii în viață a măsurilor cu privire la perfecționarea procesului de învățămînt în ciclul primar, în vederea înlăturării repetenției, Ministerul Educației și Învățămîntului și Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a editat prin „Revista de pedagogie" volumul intitulat DIFERENȚIEREA ACTIVITĂȚII CU ELEVII DIN CICLUL PRIMAR ÎN CADRUL LECȚIEI.

Această lucrare oferă învățătorilor recomandări și indicații însoțite de variate exemplificări privind realizarea unei activități diferențiate cu elevii în clasă, corespunzător particularităților de vîrstă și individuale ale acestora — ca principală modalitate de asigurare a succesului la învățătură al tuturor copiilor.

Volumul a apărut și poate fi procurat de la chioșcurile de difuzare a presei.

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

În atenția cititorilor !

În curînd va apărea culegerea metodică **Conducerea științifică a școlii**, a cărei problematică bogată și variată vine în sprijinul tuturor factorilor de răspundere pe linia activității de îndrumare și control a procesului instructiv-educativ.

Pe lîngă o fundamentare științifică a actului de conducere, cu toate componentele sale, lucrarea vine să concretizeze — valorificînd din experiența unor colective școlare, în cadrul organismelor existente — unele modalități care fac să imprime activității de îndrumare și control, la toate palierele învățămîntului, un caracter științific.

Volumul va putea fi procurat prin chioșcurile de difuzare a presei.

Profesori, diriginți, maiștri-instructori !

În noul an de învățămînt veți beneficia de culegerea metodică ȘCOALA ȘI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ, ce abordează multiple probleme — metodologice, pedagogice, psihologice — ale activității tehnico-productive a elevilor.

Culegerea tratează atît problemele teoretice ale pregătirii tineretului pentru muncă, pentru viață, cît și aspecte practice din cele mai diverse dintr-o serie de unități școlare din municipiul București și din țară, incluzînd toate ciclurile de învățămînt — de la grădiniță pînă la facultate.

Culegerea a apărut și se află în chioșcurile de difuzare a presei.

Tiparul executat sub cd. 1041 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București.
Republica Socialistă România

I 4090.

revista de pedagogie

ANUL XXV

11

NOIEMBRIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

1990 - IUL. 2006 1 IUL. 2016 (97)

SOMMAIRE

Emilian Dimitriu : L'approche technologique dans l'analyse et le perfectionnement du système d'enseignement • **Romeo Dăscălescu :** Répèr pour l'analyse de l'activité didactique au premier niveau du lycée • **Maria Drăguț :** Moyens d'augmenter l'efficence des leçons concernant la dépendence proportionnelle • **Simona Vornicescu :** L'évolution des notions d'espace, temps et vitesse pendant la 5-ème classe • **Viorel Alecu :** Méthodes actives pour étudier la littérature roumaine • **Margareta Magyarosi, Vasile Fey :** La valabilité du test docimologique à choix multiple • **Viorica Spirea :** Les implications méthodologiques d'un petit et banal problème de physique • **Dumitru Lupașcu :** L'emploi de quelques auxiliaires didactiques dans l'enseignement de l'histoire • **Andrei Bojești eanu :** Problèmes méthodiques concernant l'emploi de l'effort des élèves en vue de déchiffrer l'abécédaire • **Olga Lupu :** Difficultés d'évaluer le potentiel intellectuel des élèves du primaire • **Gabriela Mitrănescu :** Des activités didactiques différenciées dans l'enseignement de la grammaire au primaire • **Lăcrămioara Ciuntu :** Le rôle de l'école dans l'éducation de la jeunesse en vue de la défense de la patrie et de la conquête de l'independence nationalle (1877—1878).
• **LIVRES — IDÉES**

CONTENTS

Emilian Dimitriu : The technological approach in the analysis and improvement of the educational system • **Romeo Dăscălescu :** Landmarks for the analysis of teaching at the first level of the upper secondary school • **Maria Drăguț :** Means of increasing the efficiency of the elementary school lessons concerning the idea of ratio • **Simona Vornicescu :** The evolution of the ideas of space, time and speed during the 5 th. grade • **Viorel Alecu :** Active methods for the study of Romanian literature • **Margareta Magyarosi, Vasile Fey :** The validity of the multiple choice measurement test. The influence of chance in indicating the answer • **Viorica Spirea :** Methodologic implications of a small and trivial problem of physics • **Dumitru Lupașcu :** The use of some teaching aids in the study of history • **Andrei Bojești eanu :** Problems of method in using the personal effort of the pupils at deciphering the primer • **Olga Lupu :** Difficulties in assessing the intellectual level of elementary school pupils • **Gabriela Mitrănescu :** Differentiated teaching of grammar in the 2 nd — 4 th grades • **Lăcrămioara Ciuntu :** The role of school in educating the youth in view of the defence of their country and the winning of national independence (1877-1878)
BOOKS — IDEAS

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. ir. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEȘAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

4090

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 11 NOIEMBRIE 1976

2022

CUPRINS

Emilian Dimitriu — Demersul tehnologic în analiza şi perfecţionarea sistemului de instruire 3

Romeo Dăscălescu — Puncte de reper pentru analiza activităţii didactice în treapta I a liceului 7

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Maria Drăguţ — Modalităţi de sporire a eficienţei lecţiilor privind ideea de dependenţă proporţională în şcoala generală 10

Simona Vornicescu — Evoluţia noţiunilor de spaţiu, timp şi viteză la nivelul clasei a V-a 15

Viorel Alecu — Metode active în studierea literaturii române 22

Margareta Magyarosi, Vasile Fey — Valabilitatea testului docimologic cu alegere multiplă. Influenţa hazardului în indicarea răspunsurilor 24

Viorica Spirea — Implicaţiile metodologice ale unei mici şi banale probleme de fizică 32

Dumitru Lupaşcu — Folosirea unor mijloace auxiliare în predarea istoriei 29

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Andrei Bojeşteanu — Probleme metodice ce se ridică în folosirea efortului personal al elevilor la descifrarea lecţiilor din abecedar 42

Olga Lupu — Greutăţi în evaluarea potenţialului intelectual al elevilor din învăţămîntul primar . . 46

Gabriela Mitrănescu — Activităţi didactice diferenţiate la lecţiile de gramatică în clasele II—IV. 50

26114.

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Lăcrămioara Ciuntu — Rolul școlii în educația tineretului în spiritul apărării patriei și cuceririi independenței de stat (1877—1878) 55

CĂRȚI — IDEI

D. Emilian — Tradițional și modern în didactică 61

Gabriela Țalea — Îndrumător metodic pentru predarea limbii engleze în școala generală 62

Ion Drăgan — Educația pentru muncă și profesie în Organizația Pionierilor 63

Petre Bărbulescu — O manifestare științifică de prestigiu . . . 64

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 11/1976 г.

ЕМИЛИЯН ДИМИТРИУ, Технологический демарш в анализе и совершенствовании образовательной системы ● РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Реперы для анализа дидактической деятельности на первой ступени лицея ● МАРИЯ ДРЭГУЦ, Модальности увеличения эффективности уроков смотря идею пропорциональной зависимости в общей школе ● СИМОНА ВОРНИЧЕСКУ, Эволюция понятий пространства, времени и скорости на уровне пятого класса ● ВИОРЕЛ АЛЕКУ, Активные методы в изучении румынской литературы ● М. МАГИАРОШИ и В. ФЕЙ Действительность доцимологического теста со множественным выбором. Влияние случайности в указании ответов ● В. СПИРЯ, Методологические прикосновенности небольшой банальной проблемы физики ● Д. ЛУПАШКУ, Использование вспомогательных способов в преподавании истории ● А. БОЖЕШТЯНУ, Методические вопросы использования личного усилия учеников в дешифровке уроков по букварю ● О. ЛУПУ, Трудности в оценивании умственного потенциала учеников начальной школы ● Г. МИТРЭНЕСКУ, Дидактические диференцированные деятельности на уроках грамматики II-IV-ых классах ● Л. ЧУНТУ, Роль школы в воспитании молодежи в духе защиты родины и завоевания национальной независимости /1877—1878/ ● КНИГИ-ИДЕИ.

DEMERSUL TEHNOLOGIC ÎN ANALIZA ȘI PERFECȚIONAREA SISTEMULUI DE INSTRUIRE

Dr. EMILIAN DIMITRIU

I. Extinderea, adîncirea și eficiența mereu sporită a cercetării științifice, a dezbaterilor organizate și a discuțiilor privitoare la perfecționarea sistemului de învățămînt, la raporturile dintre tradițional și modern, dintre tradiție și inovație în acest proces, atestă interesul, angajarea și responsabilitatea educatorilor, a altor categorii de specialiști, a opiniei publice față de problemele formării comuniste a tinerelor generații.

Asemenea efervescență spirituală își atinge menirea sa transformatoare numai prin desfășurarea gîndirii științifice, dialectice, pentru găsirea soluțiilor optimizatoare, în lumina principiilor, normelor și măsurilor înscrise în documentele de partid, a indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu cu privire la educație și învățămînt[1].

Democrația noastră socialistă asigură condițiile necesare participării depline a tuturor cetățenilor la dezbaterea problemelor specifice dezvoltării multilaterale a patriei noastre și la conducerea treburilor publice, implicit a învățămîntului. În același timp, ea impune ca această participare să se întemeieze pe cele mai înaintate cuceriri ale științei, tehnicii, culturii contemporane, puse în slujba spiritului revoluționar, partinic, care garantează realizarea măreților obiective ce ne stau în față[2].

În ceea ce privește învățămîntul, nivelul înalt la care se situează, bogata experiență acumulată și sarcinile de îndeplinit în cincinalul revoluției tehnico-științifice și într-o perspectivă mai îndepărtată, obligă pe toți cei chemați să contribuie la dezvoltarea și perfecționarea sa la cultivarea perseverentă a unei atitudini critice-constructive, a gîndirii creatoare, capabile să folosească eficace și prompt elementele teoretice, metodologice și practice cele mai productive[5].

Școala este deschisă și sensibilă la sugestiile, ideile ce i se adresează, dar ea nu asimilează decît schimbările care — concepute pe direcția de devenire exprimată în documentele de partid — sînt expresia științei avansate și în acord cu spiritul umanist-socialist. Principiul economicității timpului, apreciat de către Marx ca fiind esențial pentru societatea socialistă, înseamnă înlăturarea tergiversărilor, adoptarea unor ritmuri mai rapide și, mai ales — așa cum a subliniat de nenumărate ori tovarășul Nicolae Ceaușescu — respingerea paliativelor, lupta împotriva formalismului și dogmatismului, a tuturor atitudinilor și practicilor care împiedică noul să se manifeste în toată plenitudinea sa, care ridică obstacole în calea progresului.

În acest sens, se cere, de pildă, cercetării pedagogice să demonstreze convingător cadrelor didactice nu numai necesitatea, ci și modalitățile concrete de a-și însuși și exercita — deopotrivă față de disciplinele pe care le predau, cît și față de contextul organizațional în care își desfășoară activitatea — gîndirea operațională (sistemică, funcțională, dinamică, polivalentă, experimentală) și să aplice regulile de eficiență ale științei conducerii. Asemenea conduită științifică a educatorilor derivă din imperativul indiscutabil de a aborda învățămîntul la orice nivel al său, ca sistem și de a stabili — prin raportare la finalitățile, structura și funcționalitatea acestuia — status-ul și rolul cadrelor didactice. Deschis, direcțional, hipercomplex, probabilistic, înzestrat cu echifinalitate, adaptativ și capabil de autoreglare, sistemul de învățămînt are datoria să servească suprasistemul, me-

diul care l-a creat și își asigură procesualitatea în lumina scopului dat de comanda socială (a cărei transformare pedagogică sînt obiectivele educaționale) prin folosirea intensivă a resurselor tehnico-materiale și valorificarea optimă a potențialului uman ce-i este afectat. Dacă sistemul de învățămînt a fost creat de mediul social pentru un scop și dacă acesta este determinat de țelul pe care îl urmărește mediul în ansamblul său, atunci sistemul are obligația să se restructureze, să se reajusteze ori de cîte ori mediul i-o cere. Compatibilitatea sistemului cu nivelul de dezvoltare al mediului și cu perspectivele de schimbare ale acestuia, constituie însăși rațiunea de a exista a celui dintîi. Cadrele didactice sînt implicate — împreună cu alți factori — cu o cotă esențială în conexiunile de conducere, care subordonează celelalte tipuri de conexiuni (de interacțiune, generare, transformare, instruire, funcționare, dezvoltare), avînd drept sarcină asigurarea permanentei compatibilități (și, deci, eficiențe) a sistemului de învățămînt.

II. Integrînd și operaționalizînd — pe baza materialismului dialectic și istoric — elementele teoretice și metodologice cele mai avansate, abordarea sistemică trebuie să fie mai intens folosită pentru rezolvarea problemelor complexe și pentru analiza dezvoltării, economicității și eficienței învățămîntului. Ea oferă temeiuri structurale și strategice indispensabile elaborării deciziilor referitoare la acest sistem și se îngemănează cu demersul tehnologic pentru perfecționarea proceselor educaționale. Fiindcă conceptele „sistem", „operațional", „tehnologic" — caracteristice gîndirii contemporane — se întrepătrund, interacționează și se intercondiționează, slujind proiectarea și desfășurarea acțiunii în cele mai variate domenii.

Tehnologia desemnează creativitatea tehnică a omului în perioada actuală și semnalează că activitatea prometeică (simbol favorit, în această privință, al lui Marx) rămîne și în condițiile de azi unitară, deși extrem de diversă în manifestările ei. Tehnologia consfințește faptul, istoric realizat, că numai știința și gîndirea modernă pot transforma tehnicile într-o tehnologie, adică numai ele pot fundamenta o practică. Altfel, practica rămîne la nivelul empiriei inductiv generalizate, uneori social validate, dar lipsită de consfințirea generalizatoare a științei. Incluzînd procedee, principii, directive, rațiuni justificative ale tehnicilor aplicate, tehnologia are un caracter eminamente euristic, conducînd la domeniul cercetare-acțiune. Momentul decisiv într-un demers tehnologic este constituit din formularea precisă a obiectivelor urmărite și a termenilor operaționali adecvați, astfel încît să se îngăduie corelarea optimă a mijloacelor cu resursele umane și evaluarea exactă a rezultatelor. Tehnologia este deopotrivă „știința despre tehnică" și „știința aplicării științelor", cu tendința netă de a elimina, pe cît posibil, diferențele dintre fundamental și aplicativ, în scopul apropierii și — încă mai mult — a implicării cercetării în producție, a unității dialectice „cercetare-dezvoltare".

În ceea ce privește tehnologia didactică, ea vizează aplicarea principiilor științifice ale instruirii (predării-învățării) și alcătuiește puntea dintre teoria și practica educației, cuprinzînd conceperea strategiilor optimale pentru realizarea unor obiective educaționale, prin coordonarea și exploatarea rațională a tuturor resurselor instruirii și prin evaluarea obiectivă a rezultatelor.

III. Dacă procedăm la analiza sistemelor de instruire vom distinge trei direcții distincte de abordare a acestora (direcția clasică, direcția prin învățare și direcția prin tehnologia instruirii) care se organizează în jurul a trei probleme diferite : a) în lumina căror obiective funcționează sistemul, ce tip de informații transmite, ce anume trebuie să facă profesorul ? ; b) cum să se determine ceea ce elevul trebuie să învețe și să facă, în ce ordine, în ce condiții, cu ce metode și mijloace ? ; c) ce se poate face pentru realizarea maximală a îndatoririlor de mai sus ? [8].

În funcție de tipurile de obiective propuse, de modalitățile de organizare a muncii și a metodelor, de gradul de autonomie a elevilor și de climatul în care se situează instruirea, direcția clasică — în oricare din strategiile sale (predarea magistrală, învățarea individuală controlată de profesor, învățarea independentă pe bază de proiect, simularea) — este lineară și în mare măsură deductivă. Potrivit acestei direcții, funcția educatorului are valoare fundamentală, iar mijloacele de învățămînt sînt apreciate ca auxiliare. În direcția prin învățare, se remarcă o dublă deplasare în comparație cu prima : determinarea conținutului urmează elaborării obiectivelor și nu invers ; definirea rolului profesorului

este condiționată de strategia de ansamblu, nu altminteri. Asemenea cale poate fi considerată a fi regresivă, deoarece trece de la produsul final la punerea în situație a mijloacelor. Aici este vorba de media, de mediatori ai învățării, mai curînd decît de auxiliare pedagogice[8].

Direcția prin tehnologia instruirii, întemeiată pe abordarea sistemică, valorifică optimal, prin integrare, elementele principale ale celorlalte două direcții, răspunzînd întrebării : fiind date pe de o parte resursele și restricțiile, iar pe de altă parte obiectivele, ce se poate face pentru realizarea integrală a celor din urmă ? În accepția tehnologică nu există auxiliare pedagogice, nici media, ci resurse care participă la îndeplinirea obiectivelor. Este necesar să distingem patru categorii principale de resurse : 1) munca, ce corespunde ansamblului activităților celor care intervin în procesul de instruire, adică profesorii, elevii, agenții pedagogici (persoanele care, sub diferite roluri, intervin în proces — psihologi, planificatori, economiști, producători de mijloace de învățămînt, tehnicieni etc.), mediul (persoanele aparținînd mediului apropiat, care influențează procesul, de exemplu, părinții, dar și marele mediu, care este națiunea, cu tradițiile, valorile, perspectivele sale, iar — în ultimă instanță — societatea contemporană în întregul ei) ; 2) mijloacele financiare ; 3) timpul și 4) mijloacele de învățămînt. Problema esențială ce-și găsește rezolvarea prin tehnologia instruirii este maximalizarea resurselor, mai precis : a) maximalizarea muncii, care înseamnă deopotrivă folosirea intensivă a fiecăruia dintre intervenienții posibili și creșterea continuă a capacității lor ; b) maximalizarea timpului — adică participarea elevilor, în timpul studiilor, la activități de producție care contribuie hotărîtor la integrarea lor socială — în strînsă legătură cu optimizarea timpului, ceea ce vrea să spună sporirea eficacității instruirii ; c) maximalizarea eficienței mijloacelor de învățămînt, care se referă la folosirea lor în modalități specifice, potrivit caracteristicilor fiecăreia și în funcție de obiective. În ceea ce privește mijloacele financiare se impune minimizarea costurilor, prin degajarea resurselor pentru alte activități[8].

IV. Tehnologia instruirii reprezintă o aplicare a științelor comportamentului și a științelor muncii la problemele predării-învățării. Orice situație de instruire, oriunde s-ar desfășura și oricine ar participa la ea, pentru a-și îndeplini menirea formativă, trebuie să aibă caracteristicile esențiale ale muncii, fiind în același timp cunoaștere și acțiune.

Proiectarea unui sistem de instruire cuprinde o înlănțuire de operații ce concură la elaborarea deciziilor referitoare la ceea ce, cum, de către cine, cînd și unde trebuie să învețe, ce resurse sînt necesare pentru pregătirea și desfășurarea învățării, cum să fie evaluată și perfecționată învățarea. Traseul proiectării începe cu identificarea obiectivelor, a performanțelor așteptate de la elevi și, pe baza lor, elaborarea criteriilor de testare. De îndată ce această etapă s-a încheiat, se trece la luare în considerare a ceea ce elevul trebuie să învețe pentru a fi capabil să realizeze obiectivele. Aceasta este echivalent cu analiza și specificarea sarcinilor de învățare. Vom zăbovi asupra ei nu numai datorită importanței pe care o deține în proiectarea instruirii, ci și pentru că există încă neînțelegeri asupra „mecanismelor" pe care le include.

Mai întîi, este necesar să diferențiem „sarcina de performanță" de „sarcina de învățare". Prima așa cum este descrisă într-un enunț de obiective, comunică date referitoare la comportarea pe care sistemul de instruire, prin elev, o manifestă la punctul său de „ieșire". Cea de-a doua specifică ce fel de învățare trebuie să fie asimilată de elev pentru a putea demonstra performanța prescrisă[10]. Descrierea comportamentului așteptat constituie numai baza pentru analiza sarcinii de învățare. Ca rezultat al cercetării celor ce trebuie învățate de elev pentru ca acesta să fie capabil să se comporte în felul descris de sarcina de performanță, se întocmește un inventar al sarcinilor de învățare, din care sînt scăzute competențele avute de elev la „intrarea" în sistem. Există două căi de întocmire a caracterizării sarcinilor de învățare : specificarea tipului de învățare adecvat unei anumite sarcini și estimarea sau măsurarea dificultăților realizării sarcinii, care constituie temeiul pentru determinarea timpului cerut de

depășirea dificultăților și pentru călăuzirea aprecierii conținutului exigibil în realizarea sarcinii [9].

Deci, prin analiza sarcinii se arată ceea ce este necesar ca elevul să învețe. Caracteristicile structurale ale sarcinii — identificabile în enunțurile de obiective și evidente în analiză — trebuie să constituie criteriile în lumina cărora să fie stabilită sarcina didactică, care este expresia fundamentală a strategiei didactice, a unității predării și învățării [6]. Profesorii au datoria să se asigure că elevii realizează obiectivele, asimilînd caracteristicile structurale ale sarcinii. Fiindcă esența instruirii constă în a confrunta elevul cu o bună organizare, nu în a-i pune la dispoziție tema ca o colecție de fapte, idei și tehnici izolate.

Punctul de vedere structural la care ne referim este caracteristic demersului tehnologic. El capacitează pe profesor să selecteze strategii și — pe baza lor — tactici adecvate structurilor implicate de sarcini, să releve relațiile dintre diferitele clase de obiective ale instruirii și categoriile de structuri, iar pe educat — să selecteze tacticile de învățare potrivit categoriilor de structuri incluse în sarcini, să urmărească cu înțelegere și consecvență îndeplinirea obiectivelor, să-și sporească înțelegerea prin culegerea informațiilor adecvate structurilor și în sfîrșit, să rețină informațiile și să le folosească în cele mai variate contexte.

Proiectarea instruirii se continuă cu identificarea funcțiilor, apoi a componentelor, cu repartizarea componentelor pe funcții, programarea sistemului și, în final, evaluarea acestuia.

V. Demersul tehnologic în analiza și perfecționarea sistemului de învățămînt și a sistemelor de instruire, problemele tehnologiei didactice constituie preocupări esențiale ale cercetării pedagogice și ale cadrelor didactice, stimulîndu-le să-și gîndească mai profund concepția și modalitățile de lucru, în lumina criteriului eficienței. Realizarea oricărei revoluții, deci și a celei științifice și tehnice pe care o străbatem — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea la Academia „Ștefan Gheorghiu" din 1 octombrie 1976 — cere oameni cu concepții revoluționare înaintate. Avem, deci, și în cercetare nevoie de oameni capabili să rupă cu concepțiile învechite, să se angajeze cu curaj și pasiune în lupta pentru soluționarea problemelor noi ale științei și tehnicii contemporane [2]. Cîteva zile mai tîrziu, în cuvîntarea la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntul de partid și U.T.C., secretarul general al partidului nostru arăta că cercetarea în acest domeniu are datoria să procedeze la o cunoaștere mai profundă a oamenilor, a condițiilor complexe în care ei se dezvoltă pentru conducerea conștientă a schimbărilor sociale, astfel încît să se înlăture contradicțiile ce se mai manifestă și să se asigure dezvoltarea armonioasă a întregii societăți și a fiecărui om. Iată de ce se impune ca cercetarea să se consacre rezolvării rapide a problemelor de bază, prioritare, lichidîndu-se practica tergiversării studierii unor teme sau finalizarea ei exclusiv în comunicări, în literatură fără aplicabilitate practică. Numai practica verifică valoarea unei cercetări [3].

Este evident că toate funcțiile îndeplinite de cercetarea pedagogică trebuie să fie subordonate sarcinii fundamentale a acesteia — perfecționarea educației și învățămîntului. Limitarea unei investigații doar la descriere, explicare, modelare, nu justifică resursele umane și tehnico-materiale investite în ea. Avem datoria să răspundem, pînă la urmă, de modul cum se finalizează munca noastră, cum se realizează în învățămînt și în alte domenii educative obiectivele cercetării, cum se introduc cu succes în practică rezultatele care s-au obținut, colaborînd în acest scop cu cadrele didactice, cu alte categorii de educatori, cu forurile de decizie. Cercetarea să fie considerată ca încheiată numai cînd înlătură lipsuri și promovează progresul. În spiritul sarcinilor arătate de conducătorul partidului și statului nostru la Consfătuirea de lucru de la Comitetul Central al P.C.R. cu cadre din domeniul cercetării științifice și al proiectării tehnologice [4], să depunem toate eforturile pentru ca investigațiile care se efectuează să-și spună părerea și să-și asume răspunderea pentru tot ceea ce se realizează în educație și învățămînt. Aceasta este semnificația esențială a accepției tehnologice asupra cercetării pedagogice, care îmbină fundamentalul cu aplicativul, în vederea dezvoltării continue a proceselor educaționale, potrivit obiectivelor indicate de societate.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la mitingul cu prilejul inaugurării festive a noului an de studiu*, „Scînteia", nr. 10598, 16 septembrie 1976.
2. Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Academia „Ştefan Gheorghiu"*, „Scînteia", nr. 10612, 2 octombrie 1976.
3. Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Consfătuirea pe țară a cadrelor din domeniul ştiinţelor sociale şi învăţămîntului de partid şi U.T.C.*, „Scînteia", nr. 10617, 7 octombrie 1976.
4. * * * *Consfătuirea de lucru de la Comitetul Central al P.C.R. cu cadre din domeniul cercetării ştiinţifice şi al proiectării tehnologice*, „Scînteia", nr. 10612, din 2 octombrie 1976.
5. Stanciu Stoian, *Educaţie şi tehnologie*, Bucureşti, Editura politică, 1972.
6. B. Grigoriu, O. Şafran, *Coordonate ale predării învăţării din perspectiva didacticii moderne*, Bucureşti, E.D.P., 1976.
7. A. I. Rakitov, *Anatomia naucinogo znamia*, Moskva, 1969.
8. * * * *L'educateur et l'approche systemique*, Paris, Les Presses de l'UNESCO, 1976.
9. Bela Banathy, *Instructional Systems*, Palo Alto, Feason Publishers, 1968.
10. R. M. Gagne, L. J. Briggs, *Principles of instructional design*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.

PUNCTE DE REPER PENTRU ANALIZA ACTIVITĂŢII DIDACTICE ÎN TREAPTA I A LICEULUI

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Doi ani şcolari (1964—1965 şi 1965—1966) marchează existenţa liceului organizat în trepte şi generalizarea treptei I. Din experienţa celor doi ani se desprinde cu prestigiu faptul că noile structuri ale învăţămîntului liceal au fost înţelese şi acceptate de tineri şi părinţii acestora. Acoperirea planului de cuprindere, stabilitatea frecvenţei şi succesul şcolar al elevilor din treapta I ilustrat prin promovare, admitere în treapta a II-a, abordarea şcolilor profesionale sau a producţiei, stau în sprijinul aprecierii pe care am exprimat-o.

Activitatea didactică a primilor doi ani de liceu, integraţi în învăţămîntul obligatoriu de 10 ani, ne relevă unele aspecte de ordin pedagogic asupra cărora ne-am propus să insistăm, analizîndu-le.

Pentru a le utiliza cu funcţia unor criterii de evaluare, am recurs la indicaţiile cuprinse în Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului şi ale Congresului educaţiei politice şi al culturii socialiste.

În ordinea capacităţii de a realiza un act educaţional complex şi eficient se situează *practica productivă* a elevilor, menită să le asigure cunoştinţele şi deprinderile minime necesare exercitării unei meserii.

În treapta I a liceului toţi elevii urmează, în continuare, un program de instruire practică, pe durata unei zile pe săptămînă, şi a unei luni la sfîrşitul anului şcolar. Conţinutul practicii este definit în raport de tipul şi profilul liceului respectiv şi de cerinţele de forţă de muncă. În sprijinul pregătirii practice a elevilor stau : patronarea liceelor de către întreprinderi economice, dotarea atelierelor şcolare şi a celor interşcolare cu tehnici de producţie ; dezvoltarea unei activităţi de tip industrial cu plan şi norme de producţie ; ridicarea nivelului pedagogic a maiştrilor-instructori prin cuprinderea lor la cursuri de perfecţionare.

Practica productivă a elevilor este integrată în procesul de învățămînt, ea se definește ca un proces de învățare. Pentru a o realiza, ca atare, elevii trebuie să beneficieze în mod plenar de cunoștințe care să le dezvolte priceperea, să le stimuleze capacitatea de efort, interesul și pasiunea pentru munca productivă, responsabilitatea față de îndeplinirea sarcinilor.

În sprijinul celor de mai sus vor trebui exprimate, pe meserii, cunoștințele și deprinderile minime necesare practicării lor de către absolvenții treptei I. Cu o aceeași preocupare, elevii sînt angajați — nu totdeauna satisfăcător însă! — în efectuarea de *lucrări de laborator*. Prin acestea ei își formează deprinderi de a verifica teoria, aplicînd-o în practică sau de a ajunge la generalizări cu valoare teoretică prin investigarea practicii. Dotarea laboratoarelor, efectuarea lucrărilor prescrise de programa școlară de către fiecare elev și aprecierea activității elevilor în laborator, cu luarea în calculul mediei a notelor respective, constituie măsuri stimulative pentru antrenarea elevilor la munca științifică, relevantă în ceea ce privește caracterul ei formativ, modelator al personalității.

În prescrierea conținutului învățămîntului se au în vedere: a) adecvarea cunoștințelor cuprinse în programa stadiului și nivelului de dezvoltare a științei; b) necesitățile sociale, exprimate prin obiectivele generale ale învățămîntului și prin cele particulare, specifice fiecărei discipline școlare; c) stadiul și nivelul de dezvoltare a elevului (capacități intelectuale, cunoștințe, deprinderi); d) perspectivele de integrare socio-profesională ale elevului (opțiuni școlare și profesionale, tip și profil de școală, specializare).

Conținutul învățămîntului asigură unitate procesului didactic prin *concepția materialist-dialectică* care îl definește, îl fundamentează, prin *continuitatea* dintre cicluri și prin *interdisciplinaritate*.

Conținutul învățămîntului este continuu supus perfecționării, în sensul unei mai pronunțate partinități, al unui mai evidențiat caracter patriotic și spirit științific. Concomitent cu proiectarea și realizarea lui în procesul de învățămînt, conținutul trebuie pus de acord cu duratele efective ale anului școlar destinate învățării, știut fiind că din cele 34 de săptămîni ale anului școlar, nu toate sînt rezervate activității în școală (clasă, cabinet, laborator, atelier). Adecvarea conținutului limitelor de timp reale rezervate procesului de învățămînt duce în mod practic la descongestionarea programelor, la raționalizarea muncii elevilor, a efortului lor. „Recuperările" care se practică în prezent evocă superficialitate, ritmuri de muncă artificiale, preocupări obsesive de „parcurgere" a programei, nu de asimilare a ei.

Revizuirea și îmbunătățirea programelor indicate de „Programul de măsuri" se impun a fi făcute ca o acțiune de masă, cu o largă participare a cadrelor didactice, cu beneficiul experienței lor, și *ce-ar fi dacă în această acțiune am implica și elevii, în calitatea lor de gestionari ai autoeducației?* Ce dificultăți implică temele din programă, utilitatea lor în prezent și perspectivă, metode de accesibilizare a cunoștințelor, raportul dintre volumul *necesar* prescris de programe și cel *suficient*, rezultat din practica însușirii efective a cunoștințelor — sînt numai cîteva din problemele asupra cărora opiniile elevilor ar putea să fie fructificate.

Un loc mai semnificativ al inteligenței românești, al realizărilor noastre teoretice și practice în diferitele domenii ale științei și tehnicii, artei și culturii, este o cerință a perfecționării programelor.

Școala trebuie să creeze forme și mijloace de afirmare a personalității elevilor. Cercuri tehnice — aplicative și științifice, microcooperative de producție, concursuri pe discipline, specialități și meserii, munca patriotică, cenacluri și cercuri de creație ș.a. se înscriu în inventarul de forme și mijloace la îndemîna elevilor pentru a se forma și manifesta. Să adăugăm spectacolele școlare, apreciate de public, cu luarea în considerare a acestor aprecieri la promovarea elevilor.

Orientarea școlară și profesională reprezintă un capitol important în contextul analizei activității didactice în treapta I. „Programul de măsuri" prevede inițierea de dezbateri în organizațiile de partid asupra modului în care părinții se

preocupă de educația pentru muncă a tinerilor, de orientarea și încadrarea în muncă a acestora. Asocierea acțiunilor de orientare școlară și profesională, a responsabilității încadrării în muncă a tinerilor, subliniază finalitatea orientării și dimensiunea social-politică a problemei.

Pentru a fi ilustrativă, *analiza treptei I trebuie extinsă la relația liceu-filiale, la găsirea cauzelor — și a mijloacelor pedagogice de eradicare a lor — care generează dezechilibrul de nivel de pregătire a elevilor, în defavoarea celor din filiale.*

În analizele de pînă acum apar cu îngrijorare carențe în pregătirea elevilor la scris-citit și calcul aritmetic. Fără a le diminua importanța, nu ne putem opri numai la aceste aspecte. Extinderea unghiului de observație și asupra altor probleme, dintre care — cu intenția de a sugera, nicidecum de a inventaria — am amintit unele, ne va pune în posesia unor date mai concludente.

Deși orice analiză este retrospectivă, ea se face cu scopul de a obține datele necesare pentru mai buna organizare a muncii în viitor, pentru organizarea perspectivei, deci. În această optică, să avem în vedere că cincinalul revoluției tehnico-științifice, învățămîntul din țara noastră se află în plin proces de transformare a structurilor sale organizatorice, de conținut și a celor metodologice. Perfecționarea vizează practicarea unui proces instructiv-educativ puternic ancorat în știință și tehnică, dar în egală măsură în realitățile și necesitățile noastre economice și politice-sociale și subordonat acestora.

În anul școlar 1976/1977, preocupările majore ale slujitorilor școlii se circumscriu în jurul imperativului de a traduce în viață orientările date de Programul partidului, de hotărîrile Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român, de indicațiile cuprinse în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, la Congresul educației politice și al culturii socialiste. Aceasta înseamnă revitalizarea, prin descoperirea de noi valențe educative, a formelor și metodelor de instruire și autoinstruire, cultivarea dragostei și a răspunderii față de învățătură, a interesului pentru știință și tehnică, a pasiunii de a munci productiv, pe baza integrării organice a învățămîntului cu producția și cercetarea, educarea elevilor în spiritul dragostei față de patrie, partid și popor, însușirea și aplicarea în viață a normelor eticii și echității socialiste.

Analiza procesului de învățămînt în treapta I a liceului se cere realizată nu numai în final, ci pe secvențele desfășurării lui. Aceasta pentru că primele două clase ale liceului — obligatorii pentru întreaga promoție de absolvenți ai gimnaziului — constituie pentru o parte din generație punctul de pornire spre forme superioare de pregătire — liceu, învățămînt superior —, iar pentru ceilalți momentul integrării în producție. Nivelul și calitatea pregătirii elevilor determină opțiunile de viitor.

Din punct de vedere pedagogic, aducerea la numitor comun a pregătirii de bază a elevilor din treapta I, omogenizarea și integrarea lor în tipul și profilul liceului pe care-l urmează, implică dificultăți care pot fi depășite. Pentru aceasta pledează experiența pozitivă a celor doi ani de funcționare a treptei I.

MODALITĂȚI DE SPORIRE A EFICIENȚEI LECȚIILOR PRIVIND IDEEA DE DEPENDENȚĂ PROPORȚIONALĂ ÎN ȘCOALA GENERALĂ

Prof. MARIA DRĂGUȚ
Școala generală nr. 166 — București.

Ideea de dependență proporțională ocupă un loc important în școala generală, deoarece ea intervine în rezolvarea multor probleme practice, precum și în studierea diferitelor fenomene ale naturii ; de asemenea, această noțiune prezintă și o însemnătate de ordin metodic, cu ajutorul ei putînd fi ilustrate și fundamentate diferite capitole din matematică.

În cele ce urmează, voi arăta cîteva din modalitățile folosite la clasă, care să asigure pregătirea unei înțelegeri clare a noțiunii de dependență proporțională, precum și posibilitatea aplicării ei în rezolvarea diferitelor probleme.

Deși dependența proporțională este prevăzută ca temă de studiu în programa de aritmetică de clasa a VI-a, pregătirea acestei noțiuni trebuie făcută în tot cursul de aritmetică, începînd chiar cu ciclul primar. Astfel, odată cu învățarea numărării și adunării pînă la 10, elevul mic trebuie să-și dea seama că fiecare unitate adăugată la un termen intră și în sumă ; acest lucru este esențial în înțelegerea temei „dependența dintre sumă și unul dintre termenii adunării".

Tot în ciclul primar, această dependență poate fi scoasă în evidență și prin probleme de genul : „Pe o farfurie sînt 6 mere, iar pe alta 4 mere. Cîte mere sînt în total pe cele două farfurii ?".

„Dar dacă pe una dintre farfurii se mai adaugă 2 mere, cîte mere vor fi în total ?".

În clasa a V-a, după ce se face o analiză amănunțită a unei probleme de acest gen și după ce se reamintesc proprietățile adunării, elevii sesizează, în general, destul de repede, dependența dintre sumă și unul dintre termenii adunării, dependență care este bine să se exprime atît în cuvinte, cît și cu ajutorul literelor în felul următor :

$$t_1 + t_2 = s$$

$$t_1 + (t_2 \overline{|+a|}) = s \overline{|+a|}$$

unde t_1 și t_2 sînt termenii adunării, s suma, iar a numărul cu care se mărește unul dintre termeni.

Cu ajutorul aceleiași probleme, pot fi exemplificate și celelalte două cazuri și anume cînd dintr-un termen al adunării se scade un număr sau cînd la un termen se adună un număr și la celălalt se scade același număr.

Pentru a consolida înțelegerea acestei teme sînt utile o serie de întrebări orale, ca cele care urmează :

„Suma a două numere este 10 ; primul număr se mărește cu 8. Care este noua sumă ? Ce trebuie să facem cu unul dintre termenii adunării pentru a micșora suma cu 5 ? Un termen al unei adunări se micșorează cu 3. Ce trebuie făcut cu celălalt termen pentru ca suma să rămînă neschimbată ? Ce se întîmplă cu suma a doi termeni dacă primul se mărește cu 5, iar al doilea cu 8 ? Ce se întîmplă cu suma a doi termeni dacă primul se mărește cu 10, iar al doilea se micșorează cu 7 ? Ce se întîmplă cu suma a doi termeni dacă primul se micșorează cu 8, iar al doilea se mărește cu 3 ?".

Aceste ultime trei întrebări, care au avantajul că pregătesc terenul pentru înțelegerea adunării numerelor pozitive și negative, pot fi redate mai simplu pe baza unui tabel ca cel de mai jos, în care elevul este solicitat să completeze coloana notată cu s :

t_1	t_2	s
+ 5	+8	
+10	−7	
− 8	+3	

În mod asemănător poate fi prezentată dependența și în cadrul celorlalte trei operații aritmetice ; trebuie acordată însă o deosebită atenție dependenței în cazul înmulțirii și împărțirii numerelor, deoarece ea are un rol hotărîtor în înțelegerea multor teme ulterioare din matematică, dintre care amintesc : împărțirea numerelor cînd împărțitorul este număr zecimal, amplificarea fracțiilor ordinare, împărțirea numerelor întregi care se termină cu zerouri, simplificarea fracțiilor, compararea fracțiilor ordinare, mărimi direct și invers proporționale etc.

Bineînțeles că în introducerea acestor teme trebuie făcute precizările necesare pentru evitarea unor greșeli tipice care se datoresc unor semnificații necorespunzătoare create în mintea elevilor. Astfel, la împărțirea numerelor terminate cu zerouri sau la împărțirea numerelor cînd împărțitorul este număr zecimal, este necesar să se precizeze că, deși cîtul nu se schimbă cînd ambii termeni ai împărțirii se împart (se înmulțesc) cu același număr, restul se schimbă în mod corespunzător.

Creșterea eficienței lecțiilor are loc și dacă în prezentarea cunoștințelor instrumentale se pornește de la exemple simple, luate din realitatea concretă, cunoscută elevilor, cu ajutorul cărora pot fi ilustrate diferite aspecte care au implicații asupra unui întreg șir de lecții.

Astfel, prin analiza amănunțită a problemei : „1 m de stofă costă 100 lei. Cît vor costa a metri de stofă ?" (unde A are diferite valori numerice întregi sau fracționare) pot fi scoase în evidență o serie de aspecte ca : semnificațiile diferite ale înmulțirii în funcție de înmulțitor, dependența dintre produs și unul dintre factori (celălalt factor rămînînd constant), compararea produsului cu deînmulțitul în funcție de înmulțitor, formula generală de rezolvare cînd se cunoaște prețul unitar și cantitatea etc.

Un alt mijloc de a contribui la o înțelegere profundă a cunoștințelor îl constituie prezentarea semnificației noțiunilor de bază în diferite moduri echivalente. Astfel, în ceea ce privește noțiunea de raport, dacă se consideră numerele a = 7 și b = 3 (care pot reprezenta măsurile a două mărimi de același fel), com-

pararea prin raport a acestor două numere conduce la $\frac{a}{b} = \frac{7}{3}$ (raportul dintre a și b este $\frac{7}{3}$). Exprimări echivalente care, de fapt, conduc la același raport dintre a și b sînt următoarele: raportul dintre b și a este $\frac{3}{7}\left(\frac{b}{a} = \frac{3}{7}\right)$; a este de $2\frac{1}{3}$ ori mai mare decît b $\left(a = b \cdot 2\frac{1}{3}\right)$, b este de $2\frac{1}{3}$ ori mai mic decît a $\left(b = \frac{a}{2\frac{1}{3}}\right)$ a reprezintă $\frac{7}{3}$ din b $\left(a = b \cdot \frac{7}{3}\right)$, b reprezintă $\frac{3}{7}$ din a $\left(b = a \cdot \frac{3}{7}\right)$, numerele a și b sînt direct proporționale cu 7 și 3 $\left(\frac{a}{7} = \frac{b}{3}\right)$, numerele a și b sînt invers proporționale cu 3 și 7 $\left(\frac{a}{\frac{1}{3}} = \frac{b}{\frac{1}{7}}\right)$.

După precizarea sensului noțiunii de raport — care este o noțiune de bază în aritmetică — pentru a-i asigura un suport intuitiv care să contribuie la o înțelegere mai profundă în vederea folosirii acestei noțiuni în rezolvarea diferitelor probleme, raportul $\frac{a}{b} = \frac{7}{3}$ poate fi ilustrat și cu ajutorul a două segmente, primul în care o unitate de măsură — arbitrar aleasă — se cuprinde de 7 ori, iar al doilea în care aceeași unitate de măsură se cuprinde de 3 ori.

În particular, cînd unitatea de măsură este al doilea segment, numărul $\frac{7}{3}$ ne arată ce fracție din b reprezintă a, iar cînd unitatea de măsură este primul segment, numărul $\frac{3}{7}$ ne arată ce fracție din a reprezintă b.

În felul acesta regăsim pe cale intuitivă toate exprimările menționate mai înainte.

Cunoașterea temeinică a semnificațiilor înmulțirii și a noțiunii de raport face posibilă uneori rezolvarea euristică a problemelor, ca în exemplul următor:

„Într-o livadă sînt meri, peri și caiși. Numărul merilor reprezintă $\frac{2}{3}$ din numărul celorlalți, iar numărul caișilor reprezintă $\frac{1}{3}$ din numărul celorlalți. Să se compare numărul pomilor din fiecare fel".

Rezolvarea obișnuită conduce la un sistem de 3 ecuații cu 3 necunoscute, calculele pentru aflarea soluției fiind destul de laborioase.

Rezolvarea euristică se bazează pe semnificația înmulțirii și a raportului; astfel, cunoscînd că merii reprezintă $\frac{2}{3}$ din ceilalți pomi, rezultă că numărul merilor reprezintă $\frac{2}{5}$ din totalul pomilor.

Analog, se poate observa că numărul caișilor reprezintă $\frac{1}{4}$ din numărul total de pomi.

Rezultă că numărul perilor va reprezenta $1 - \left(\frac{2}{5} + \frac{1}{4}\right) = \frac{20}{20} - \frac{13}{20} = \frac{7}{20}$ din numărul total al pomilor.

Scriind cele 3 fracții cu numitorul 20, compararea numărului pomilor rezultă din inegalitățile : $\frac{1}{4} < \frac{7}{20} < \frac{2}{5}$.

Noțiunea de raport capătă o valoare operațională dacă, în cadrul cunoștințelor pe care elevii le dobîndesc la geometrie, se insistă asupra unor aspecte care intervin în rezolvarea multor probleme.

Astfel, cînd se studiază împărțirea unui segment într-un raport dat este util să se scrie și rapoartele dintre diferitele segmente care se formează, de exemplu dacă punctul M împarte segmentul AB în raportul $\frac{3}{5}$ se pot cere și următoarele rapoarte : $\frac{MB}{MA}, \frac{AB}{MB}, \frac{AM}{AB}$ etc.

Asemănător se poate proceda cînd se dă proprietatea punctului de intersecție al medianelor unui triunghi de a fi situat pe orice mediană la $\frac{1}{3}$ de latură și $\frac{2}{3}$ de vîrf.

Deoarece în problemele în care se folosește asemănarea triunghiurilor o deosebită importanță o are stabilirea corectă a raportului de asemănare, este util de a pune în evidență acest raport atunci cînd enunțul problemei îl dă printr-o exprimare echivalentă. De pildă, dacă într-o problemă se consideră pe un segment AB un punct M astfel încît MB = 3 AM, poate fi scos în evidență că raportul $\frac{AM}{AB}$ este egal cu $\frac{1}{4}$, mai ales dacă acest raport figurează ca raport de asemănare dintre două triunghiuri. La fel, dacă într-o piramidă se duce o secțiune printr-un plan paralel cu baza la distanța de $\frac{2}{7}$ din înălțime față de aceasta, trebuie subliniat faptul că raportul de asemănare dintre cele două poligoane este nu $\frac{2}{7}$, ci $\frac{5}{7}$ (aceasta constituind de fapt una dintre greșelile tipice frecvent întîlnite la acest gen de probleme).

Uneori, cunoștințele instrumentale devin mai eficiente, dacă sînt altfel restructurate, realizîndu-se o mai temeinică înțelegere a lor, o economie de timp și chiar o mai strînsă legătură cu alte discipline, de exemplu cu fizica.

Menționez în acest sens ideea generală de dependență proporțională cu care elevii se familiarizează de la aritmetică. Cu toate că ei își însușesc ușor definiția mărimilor proporționale dată în aritmetică și rezolvă rapid probleme cu regula de trei simplă, sesizează destul de greu dependența proporțională dintre diferite mărimi din geometrie sau fizică, datorită faptului că, în timp ce în aritmetică se pune accentul pe rezolvarea problemelor cu regula de trei simplă sau trei compusă în care mărimile proporționale nu intervin în mod direct, ci prin intermediul valorilor lor, în geometrie și fizică aceste mărimi se întîlnesc sub forma unor legi și relații între ele.

Pentru a înlătura din mintea elevilor semnificațiile diferite pe care le-ar avea mărimile proporționale în aritmetică pe de o parte și în geometrie și fizică pe de altă parte, am experimentat tratarea capitolului „Dependența proporțională" de la Aritmetica clasa a VI-a în modul următor :

După ce am analizat o problemă simplă, în care se dau prețul unitar și diferite valori ale cantității, am scris rezolvarea problemei în general pe baza relației dintre mărimile ce intervin și anume : prețul total = prețul unitar × cantitatea, subliniind faptul că mărimile dependente, prețul total și cantitatea sînt variabile, în timp ce prețul unitar rămîne constant.

În mod asemănător se consideră și alte probleme, a căror rezolvare conduce la formulele : nr. total de piese = norma × timpul ; $S = V \cdot t$; $A_{\square} = L \cdot l$.

$\frac{m}{p} = \frac{2}{3}$ $p = \frac{3m}{2}$

Din compararea acestor formule și pe baza dependenței dintre produs și unul dintre factori, se deduce relația care există între două mărimi direct proporționale y și x și anume : $y = k \cdot x$ (unde k = constant).

În mod asemănător se introduc și mărimile invers proporționale y și x între care se stabilește relația $y = \frac{k}{x}$ (unde k = constant) pe baza dependenței dintre cît și împărțitor.

Acest mod de prezentare a mărimilor proporționale ușurează mult înțelegerea unor teme ulterioare ca : variația ariei și volumului unei figuri geometrice în funcție de elementele de care depind, graficul dependenței direct și invers proporționale, iar prin faptul că permite o tratare unitară, nu mai sînt necesare o serie de reluări și deci se realizează și o economie de timp.

Atît la geometrie, cît și la fizică elevii trebuie conduși astfel încît să descopere singuri cine joacă rolul lui y, k și x din relațiile $y = k\,x$ și y și $y = \frac{k}{x}$.

Așa de pildă, în formulele $P\square = 4 \cdot l$, $L = 2\pi R$, $r = \frac{D}{2}$ $\left(\text{sau } r = \frac{1}{2} D\right)$ se recunosc ușor mărimile direct proporționale, k fiind în aceste cazuri chiar un număr $\left(\text{respectiv } 4,\ 2\pi,\ \frac{1}{2}\right)$.

Dacă într-o formulă intervin trei sau mai multe mărimi, dependența proporțională dintre două mărimi se stabilește presupunînd celelalte constante, iar k rezultă prin identificare. De exemplu, dacă se studiază variația ariei triunghiului în funcție de înălțime, din formula $A = \frac{b \cdot i}{2}$ se deduce ușor că aria este direct proporțională cu înălțimea, baza rămînînd constantă $\left(\text{rolul lui k îl joacă } \frac{b}{2}\right)$; ținînd seama de faptul că înmulțirea este comutativă, rezultă că aria triunghiului este direct proporțională și cu baza (înălțimea rămînînd constantă).

În mod asemănător se poate stabili și dependența invers proporțională între diferite mărimi din geometrie sau fizică, de exemplu : 1) $L = \frac{A\square}{l}$ sau $l = \frac{A\square}{L}$; 2) $V = \frac{S}{t}$ care pot fi identificate ușor cu relația de forma $y = \frac{k}{x}$.

Este util ca odată cu studiul variației ariilor să se dea și cîteva probleme, în care elementele liniare să se înmulțească nu numai cu numere întregi, ci și cu numere fracționare, deoarece se constată că elevii întîmpină dificultăți în rezolvare din cauza unei cunoașteri superficiale a semnificației înmulțirii cu un număr fracționar sau a semnificației raportului a două numere.

Menționez în acest sens următoarele două probleme :

1) Două triunghiuri au aceeași înălțime, iar între bazele lor b_1 și b_2 există următoarea relație : $3\,b_1 = 5\,b_2$. Știind că aria primului triunghi este $A_1 = 500$ cm^2, să se afle aria celui de-al doilea triunghi.

Rezolvarea este imediată în cazul în care se observă că $b_2 = b_1 \cdot \frac{3}{5}$, adică $A_2 = 300$ cm^2.

2) Înălțimea *AD* a unui triunghi ABC împarte latura BC în raportul $\frac{5}{3}$. Aria triunghiului ADC este egală cu 60 cm^2. Să se afle aria triunghiului ABC.

Rezolvarea se face ușor dacă se observă că triunghiurile ABC și ADC au aceeași înălțime, iar baza primului triunghi reprezintă $\frac{8}{3}$ din baza celui de-al

doilea, adică $BC = DC \cdot \frac{8}{3}$. Rezultă că și aria triunghiului ABC va reprezenta $\frac{8}{3}$ din aria triunghiului ADC, adică $60 \cdot \frac{8}{3}$, deci 160 cm².

După ce în cadrul algebrei se studiază graficul dependenței direct și invers proporționale care reprezintă o dreaptă, respectiv o hiperbolă, se pot rezolva multe probleme de geometrie în care se cere să se dea și reprezentarea grafică.

Astfel, în cazul variației volumului unui cilindru în funcție de înălțime cînd raza este constantă se folosește relația $V = k \cdot i$, unde $k = \pi R^2$ și deci graficul reprezintă o linie dreaptă situată în primul cadran, deoarece i și V iau numai valori pozitive.

În cazul variației lungimii unui dreptunghi în funcție de lățime (aria rămînînd constantă) se folosește relația $L = \frac{k}{l}$, unde $k = A$ și deci graficul reprezintă o ramură de hiperbolă situată în cadranul I.

Pe baza relațiilor care leagă între ele mărimile direct și invers proporționale se asigură o însușire conștientă și a diferitelor legi din fizică; de exemplu, folosind interpretarea matematică a legii lui Ohm $I = \frac{U}{R}$, elevii vor putea răspunde ușor la o întrebare de genul: „Cum va lumina un bec construit pentru tensiunea de 220 V, atunci cînd i se aplică tensiunea de 120 V?".

Însușirea temeinică a ideii generale de dependență proporțională în școala generală va crea premisele înțelegerii conștiente a multor teme și fenomene care se bazează pe această idee.

EVOLUȚIA NOȚIUNILOR DE SPAȚIU, TIMP ȘI VITEZĂ LA NIVELUL CLASEI A V-A

SIMONA VORNICESCU
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Pentru a se stabili posibilitatea prevenirii unei constituiri eronate a reprezentărilor și noțiunilor de fizică, cercetările noastre au urmărit, alături de grupul de noțiuni legate de masă și greutate [1], un alt sistem, deosebit de important pentru cunoașterea fizică și anume acela privind noțiunile de spațiu, timp și viteză *.

În cadrul organizat al procesului de învățămînt, aceste noțiuni sînt frecvent amintite pînă în clasa a IV-a în legătură cu unitățile de măsură sau reprezentînd conținutul unor probleme ce urmăresc însușirea anumitor operații matematice. În clasa a IV-a, odată cu existența unui capitol al aritmeticii intitulat „Probleme de mișcare" este introdusă definirea adecvată pentru acest nivel

[1] Vezi: S. Vornicescu și A. Ionescu, *Particularități ale însușirii unor noțiuni de fizică la nivelul clasei a V-a*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1976.

* La această cercetare și-a adus contribuția, prin elaborarea și aplicarea lecțiilor experimentale, prof. Andrei Ionescu. Cercetarea s-a desfășurat la clasele a V-a A, a V-a B și a V-a C de la școlile generale nr. 28 și nr. 118 din București.

a spațiului, timpului și vitezei, iar în clasa a V-a noțiunile devin din nou material exemplificativ pentru diferitele operații matematice.

Cercetînd în cadrul cunoașterii empiric-spontane formarea reprezentărilor și noțiunilor cinematice, J. Piaget[2] stabilește că, dacă pînă la 6—7 ani operațiile elementare necesare măsurării timpului nu se dezvoltă, iar viteza este evaluată numai prin depășirea perceptibilă de mobile, în jurul vîrstei de 7 ani se elaborează noțiunea de timp comun tuturor mișcărilor, indiferent de viteza lor și astfel viteza devine un raport între timpul și spațiul parcurs.

Se poate afirma, deci, că în evoluția laborioasă și îndelungată a reprezentărilor și noțiunilor de spațiu, timp, viteză, procesul organizat de învățare în școală intervine într-o mică măsură, deși elevul este solicitat să opereze frecvent cu ele.

Pentru a nu lăsa consolidarea acestor reprezentări și noțiuni pe seama experienței empirice și pentru a preîntîmpina — ca și în cazul noțiunilor de masă și greutate — crearea unor interferențe care să greveze însușirea științifică și să dea naștere la dificultăți la nivelul clasei a VI-a, am încercat să stabilim posibilitatea învățării pe baze științifice, atît în ceea ce privește cerințele științei fizicii, cît și ale particularităților proceselor de cunoaștere la nivelul clasei a V-a, a noțiunilor de spațiu, timp, viteză și a celei de mișcare pe care acestea o caracterizează. Pentru aceasta am asigurat, prin introducerea unor lecții experimentale, reelaborarea reprezentărilor și noțiunilor în marea majoritate a cazurilor pornind de la planul concret-acțional și bazîndu-ne permanent pe exersarea operațiilor de gîndire implicate în formarea cunoștințelor.

Iată cum a fost prezentată noțiunea de mișcare (fragment din planul de lecție care a fost realizat sub forma dialogului posibil cu elevii).

Experiment 1 (în plan acțional) : Profesorul se deplasează în clasă cu un obiect în mînă (de exemplu creta).

Prof. : Creta se mișcă ?

Elev : Da.

P. : Față de mine nu se mișcă.

E. : Se mișcă față de noi.

P. : Atunci se mișcă sau nu ?

E. : Față de profesor nu se mișcă, față de noi se mișcă.

Experimentul 2 (în plan imaginativ) : Se propune o situație analoagă cu cea din experimentul 1, considerîndu-se doi observatori, unul plasat într-un vehicul în mișcare, celălalt în repaus față de sol. Se vor indica, de asemenea, două obiecte, unul în repaus față de autobuz, celălalt față de sol.

Se repetă întrebările conducînd discuția către generalizarea faptului că nu poate fi vorba de mișcarea sau repausul unui corp, fără a specifica față de cine sau față de ce considerăm mișcarea sau repausul corpului.

Se cere copiilor — din nou în plan imaginativ — să indice cîteva situații diferite de cele anterioare, în care același obiect să fie în mișcare față de un corp și în repaus față de alt corp.

Se definește apoi reperul : numim reper corpul sau sistemul de corpuri (grupul de corpuri) față de care considerăm mișcarea sau repausul unui obiect.

Se reiau situațiile imaginate anterior și se cere copiilor să identifice diferite repere și starea (de repaus sau de mișcare) a obiectului considerat, față de reperele respective.

Se alege apoi un reper față de care un obiect este mișcat (plan acțional). Procesul de analiză este orientat spre faptul că ceea ce s-a schimbat este poziția corpului față de reper.

Definirea mișcării : mișcarea reprezintă schimbarea poziției unui obiect față de un reper.

Și iată acum, cum a fost introdusă noțiunea de timp (fragment din planul de lecție, realizat de asemenea sub forma dialogului cu elevii).

---

[2] J. Piaget, *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, P.U.F. 1946 ; J. Piaget, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, P.U.F. 1946.

P. : Obiectul acesta (se indică un obiect oarecare) se află acum, aici. Se poate afla același obiect acum, acolo ?

E. :Nu.

P. : Mutăm acest obiect. Prin ce diferă noua situație de cealaltă ?

E. : Obiectul a fost mutat.

P. : Ce înseamnă aceasta ?

E. : Se află în alt loc.

P. : Nu este numai atît. Spunem că se află în alt loc, pentru că poziția sa față de reper s-a schimbat. Dar dacă lîngă obiect s-ar afla un ceas, nu ați observa nimic ?

E. : Că timpul trece.

P. : Deci schimbarea poziției este însoțită de scurgerea timpului. Am putea face această mișcare fără ca timpul să treacă ?

E. : Nu.

P. : Readucem acum obiectul pe locul de unde l-am luat. Am revenit astfel în situația de la care am plecat ? Uitați-vă la ceas.

E. : A trecut un timp.

P. : Deci situațiile sînt identice ?

E. : Nu.

P. : Prin ce diferă ?

E. : Prin faptul că se scurge un timp.

P. : Ar fi posibil ca după ce am deplasat obiectul, în momentul în care revenim la poziția inițială și privim ceasul, să regăsim același moment ?

Se reia apoi pentru întărire, în plan mai general :

P. : Veți mai putea fi vreodată la data și ora aceasta, aici ?

E. : Nu.

P. : Deci care ar fi deosebirea între timp și deplasare ? Am putea readuce obiectul la poziția inițială ? Am putea să-l readucem și la momentul inițial ?

E. : Nu.

P. : Aceasta este o proprietate a timpului care se numește ireversibilitate. Timpul este ireversibil, adică se scurge într-un singur sens.

Urmează apoi precizarea noțiunii de durată și măsurarea timpului.

Exersarea individuală a operațiilor de gîndire în însușirea cunoștințelor și fixarea informațiilor noi introduse sau a celor științifice, în opoziție cu cele empirice, a fost realizată — ca și în cazul însușirii noțiunilor de masă și greutate — cu ajutorul fișelor. Prezentăm fișa de lucru pentru însușirea noțiunii de timp :

Rețineți :

— Proprietatea timpului de a se scurge într-un singur sens este numită *ireversibilitate.*

— Durata reprezintă timpul care trece între două momente.

— Cum ați măsura timpul dacă nu ar fi cunoscut ceasul ?

.....

(completați)

— Ce alte instrumente de măsurare a timpului cunoașteți ?

.....

(completați)

— Care dintre următoarele exemple reprezintă exemplificări de intervale egale de timp și care dintre ele intervale neegale (subliniați răspunsul corect).

1. Duratele dintre două bătăi consecutive ale unei pendule.

Intervale de timp egale
Intervale de timp neegale

2. Durata dintre două bătăi succesive ale inimii

Intervale de timp egale
Intervale de timp neegale

3. Duratele dintre două opriri succesive ale unui tramvai în două stații

Intervale de timp egale
Intervale de timp neegale

Comparați intervalele de timp de la exemplul 3 cu cele de la exemplul 1, apoi cu cele de la exemplul 2.

— Stabiliți ce asemănare există între durată și distanță

(completați)

Putem spune deci că în timp ce DISTANȚA, reprezintă o porțiune limitată de spațiu, DURATA reprezintă delimitarea timpului care se scurge, între 2 momente.

— Rețineți :

Mișcarea are loc în SPAȚIU și TIMP, are o durată și se desfășoară pe o distanță, deci MIȘCAREA poate fi caracterizată de către

---

(completați)

Cercetarea a fost efectuată cu două clase a V-a, avînd ca martor alte două clase de control. Celor 4 clase li s-a aplicat o probă pentru stabilirea nivelului de dezvoltare a noțiunilor și a capacității de a opera cu ele, înaintea desfășurării orelor experimentale. S-a aplicat apoi atît claselor experimentale, cît și celor de control o post-probă, care relua într-o nouă formulare principalele întrebări și probleme conținute de către item-ii pre-probei.

Iată conținutul primei probe și apoi a celei aplicate după desfășurarea lecțiilor experimentale.

PRE-PROBA

1. În același timp, doi bicicliști parcurg distanțe diferite. Cum sînt aceste distanțe dacă viteza primului biciclist este de 3 ori mai mare decît a celui de-al doilea ? Explicați de ce.
2. Două avioane zboară pe aceeași distanță. Care va fi durata zborului celui de-al doilea avion dacă viteza este de 10 ori mai mică decît a primului. Explicați de ce.
3. Două automobile străbat în același timp distanțe diferite. Cum va fi viteza unui automobil față de-a celuilalt, dacă primul va parcurge o distanță de cinci ori mai mare ca a celui de-al doilea. Explicați de ce.
4. A. Ce înțelegeți prin spațiul parcurs de un corp în mișcare ?
   B. Cum aflați acest spațiu.
5. A. Ce înțelegeți prin timpul în care se desfășoară mișcarea unui corp ?
   B. Cum calculați acest timp.
6. A. Ce este viteza unui corp în mișcare ?
   B. Cum o aflați ?
7. Două vehicule pornesc simultan din A deplasîndu-se unul pe dreapta AB, celălalt pe drumul ocolit ACB. Ele ajung simultan în punctul B.
   A. Care dintre viteze este mai mare și de ce ?
   B. De cîte ori este mai mare.

POST-PROBA

1. Ce înțelegeți prin mișcare ?
2. Care sînt elementele (ce anume) caracterizează mișcarea ?
3. Ce este spațiul parcurs de un corp în mișcare ?
4. De ce mărimi fizice depinde viteza ?
5. Ce reprezintă durata mișcării unui corp ?

6. Trei vehicule se mișcă rectiliniu și uniform față de un punct de pe sol. Primele două vehicule parcurg fiecare cîte 500 m în 25 secunde.

A. Se mișcă al doilea vehicul față de primul ?

B. Al treilea vehicul parcurge aceeași distanță cu primele, dar într-un interval de timp dublu. Cum este viteza lui față de primele două ?

C. Cum va fi viteza lui în cazul în care ar parcurge un spațiu triplu față de primele două vehicule, în același interval de timp de 25 secunde ca și celelalte ?

7. Un schior începător coboară pe o pantă distanța AB de 120 m cu viteza de 10 m/s. Un schior avansat coboară pe o linie șerpuită (ca punct de sprijin, profesorul va reprezenta pe tablă linia șerpuită sub forma a trei semicercuri egale). Cei doi schiori pleacă în același moment din punctul A și ajung în același moment în punctul B.

A. Cum este viteza unuia față de a celuilalt ?

B. Calculați diferența dintre cele două viteze.

Proba dată după desfășurarea lecțiilor experimentale a fost aplicată și la două clase a VI-a după însușirea cunoștințelor de cinematică, în vederea comparării rezultatelor cu cele obținute la clasa a V-a.

Precizăm că	itemul 3	al post-probei	corespunde itemului	4	A și B din pre-probă.
	itemul 4	al post-probei	corespunde itemului	6	A și B din pre-probă.
	itemul 5	al post-probei	corespunde itemului	5	A și B din pre-probă.
	itemul 6B	al post-probei	corespunde itemului	2	din pre-probă.
	itemul 6C	al post-probei	corespunde itemului	3	din pre-probă.
	itemul 7A	al post-probei	corespunde itemului	7A	din pre-probă.
	itemul 7B	al post-probei	corespunde itemului	7B	din pre-probă.

Rezultatele ne indică acordarea unor sensuri diferite noțiunii de spațiu de către elevii claselor a V-a. Pentru aceștia spațiul reprezintă fie lungime, fie drum parcurs, fie distanță. După însușirea noțiunii de spațiu în cadrul orelor experimentale la aceeași clasă, majoritatea elevilor discern între distanță, noțiunea cu sfera mai restrînsă și spațiu, noțiunea cu sferă integratoare, după cum ne demonstrează diferența importantă de procente.

O diferență tot atît de importantă ne este relevată de către compararea rezultatelor obținute la clasele a VI-a față de clasele a V-a experimentale. În mod normal ne-am fi așteptat la rezultate cel puțin egale, dacă nu superioare. Nu putem explica decalajul mult inferior claselor a VI-a, decît prin efectele negative ale interferențelor ce iau naștere între conceptul științific introdus și reprezentările și noțiunile empirice existente. Interferențele sînt mai puternice tocmai prin rămășagul lăsat empiricului pentru a se consolida, la nivelul clasei a V-a. Atunci cînd elementele noțiunilor științifice sînt impuse încă din clasa a V-a, iar reprezentările sînt restructurate în vederea subordonării lor concepției științifice, rezultatele obținute sînt net superioare.

Procentele obținute în urma preluării răspunsurilor ne demonstrează rezultatele deosebite în elaborarea noțiunilor științifice de timp și viteză (Item-urile 4 și 5 post-probă ; 6 și 5 pre-probă). Viteza nu mai este confundată fie cu durata, fie cu distanța, care încep să fie considerate ca elementele fizice necesare definirii sale corecte. În felul acesta se diminuează și greșelile frecvente de folosire a unor unități de măsură neadecvate. Rezultatele obținute la item-urile 6 și 7 (post-probă) și item-urile 6 și 7 (pre-probă), care au fost construite ca probe de operare cu reprezentările și noțiunile însușite, ne îndreptățesc să considerăm că, deși numărul lecțiilor experimentale a fost restrîns și nu a făcut parte dintr-un sistem închegat de cunoștințe fizice, ipoteza de la care am pornit a fost confirmată.

Ca și în cazul noțiunilor de inerție, masă, forță și greutate și noțiunile de mișcare, spațiu, timp și viteză pot fi dirijate în evoluția lor, în cadrul organizat al procesului de învățare în școală, spre o constituire științifică, atît în cursul claselor elementare, cît și la nivelul clasei a V-a, în vederea evitării dificultăților ce apar mai tîrziu în însușirea sistematică a fizicii.

PRE-PROBA

Itemi	1		2		3		4 A		4 B	
Răspuns	C	E (L)	C	E (L)	C	E (L)	C	E (L)	C	E (L)
Clase experimentale										
Nr. elevi 61	36	25	28	33	40	21	34	27	21	40
%	59,01	40,98	45,90	54,09	65,57	34,42	55,73	44,26	34,42	65,57
Clase control										
Nr. elevi 44	22	22	10	34	16	28	15	29	5	39
%	50	50	22,72	77,27	36,36	63,63	34,09	65,81	11,36	88,63

Itemi	5 A		5 B		6 A		6 B		7 A		7 B	
Răspuns	C	E(L)	C	E(L)	C	E(L)	C	E(L)	C	E(L)	C	E(L)
Clase experimentale												
Nr. elevi 61	14	47	12	49	10	51	11	50	33	28	1	60
%	22,95	77,04	19,67	80,32	16,39	83,60	18,03	81,96	54.09	45,90	1,63	98,36
Clase control												
Nr. elevi 44	7	37	3	41	10	34	5	39	30	14	2	42
%	15,81	84,09	6,81	93,18	22,72	77,27	11,36	88,63	68,18	31,81	4,53	95,45

C = Corect
E (L) = Răspuns eronat
(lipsa răspunsului)

POST-PROBA

Itemi	1		2		3		4		5	
Răspuns	C	E(L)	C	E(L)	C	E(L)	C	E(L)	C	E(L)
Clase experimentale Nr. elevi 61	28	33	52	9	51	10	45	16	44	17
%	45,90	54,09	85,24	14,75	83,60	16,39	73,77	26,22	72,13	27,86
Clase control Nr. elevi 55	4	51	11	44	21	34	17	38	27	28
%	7,27	92,72	20	80	38,18	61,81	30,90	69,09	49,09	50,90
Clase VI* control (comparativ) Nr. elevi 57	33	24	39	18	29	28	38	19	36	21
%	57,89	42,10	68,41	31,57	50,87	49,12	66,66	33,33	63,15	36,84

Itemi	6 A		6 B		6 C		7 A		7 B	
Răspuns	C	E(C)	C	E(C)	C	E(C)	C	E(C)	C	E(C)
Clase experimentale Nr. elevi 61	43	18	39	22	44	17	44	17	21	40
%	70,49	29,50	63,93	36,06	72,13	27,86	72,13	27,86	34,42	65,57
Clase control Nr. elevi 55	20	35	20	35	28	27	36	19	4	51
%	36,36	63,63	36,36	63,63	50,90	49,09	65,45	34,54	7,27	92,72
Clase VI control (comparativ) Nr. elevi 57	37	20	35	22	31	26	36	21	8	49
%	64,91	35,08	61,40	38,59	54,38	45,61	63,15	36,84	14,03	85,96

* Proba a fost aplicată claselor a VI-a C și a VI-a D de la Școla generală nr. 122

C = Corect

E (L) = Răspuns eronat
(lipsa răspunsului)

METODE ACTIVE ÎN STUDIEREA LITERATURII ROMÂNE

VIOREL ALECU

Perfecționarea metodelor de predare nu înseamnă condamnarea celor tradiționale, ea nu reprezintă o rupere bruscă cu trecutul, ci o integrare organică în noua concepție didactică a metodelor a căror valabilitate a fost confirmată de practică.

Recunoscînd utilitatea unora din metodele tradiționale, se impune discutarea și exemplificarea celor care au un rol predominant în antrenarea elevilor la o muncă independentă, în formarea personalității acestora. Totul se reduce în fond la reactualizarea metodelor care contribuiau în mod deosebit la activizarea elevilor, la participarea lor directă în desfășurarea lecțiilor. Încă cu mulți ani înainte, profesorii cereau elevilor să citească, în cadrul activității în afară de clasă, operele de proporții mai mari (romane, piese de teatru etc.) în vederea analizei lor în cadrul lecțiilor. Cîteodată li se cerea chiar să urmărească anumite probleme și să vină în sprijinul tezei pe care o susțin cu argumente bazate pe citate semnificative din lucrarea supusă discuției. De aici pînă la „învățarea prin descoperire" și „problematizare" distanța este mică.

Orice temă din programă poate fi pregătită de elevi independent, iar lecția se poate desfășura sub forma unei dezbateri, a unei discuții fructuoase, urmărind țeluri precise. Practica didactică a arătat că problemele soluționate de elevi, adevărurile la care au ajuns prin propriile lor eforturi rămîn implîntate adînc în conștiința acestora.

Exemplificarea metodelor active se poate efectua cu privire la două probleme fundamentale pentru studiul literaturii în liceu : analiza operelor literare și valorificarea lor. Ea poate fi aplicată și la chestiuni mai simple. Astfel, învățarea prin descoperire poate fi folosită cu succes la aflarea surselor, a „izvoarelor de inspirație". Urmărind ca elevii să-și însușească cunoștințele necesare cu privire la caracterul folcloric al unor poezii eminesciene : *Călin, file din poveste, Luceafărul* etc. sau al unor versuri din *Scrisoarea III, Ce te legeni codrule* etc. vom pune în mîna tinerilor volumul al VI-lea din ediția critică de *Opere* a lui Eminescu, îngrijită de Perpessicius, organizînd apoi o discuție la care fiecare elev să-și aducă contribuția. În felul acesta tema prevăzută în programă va fi explicitată numai cu ajutorul elevilor, profesorului revenindu-i rolul de organizator și modelator. În același mod se va proceda și cu alte opere literare ale căror surse elevii le cunosc sau le pot descoperi (*Miorița* ca punct de plecare al romanului *Baltagul* de Mihail Sadoveanu, *O samă de cuvinte* de Ion Neculce pentru ecoul pe care l-a avut asupra scrierilor unor poeți din secolul al XIX-lea : D. Bolintineanu, V. Alecsandri, Costache Negruzzi etc.).

Aflarea punctului de plecare al unei opere, stabilirea diferitelor teme care se întrepătrund în geneza unei lucrări literare, precum și corelațiile multiple și variate ce se pot găsi atît în cadrul literaturii naționale cît și în interferențele dintre diferite domenii artistice îi obișnuiesc pe elevi să opereze cu noțiuni variate, să asocieze ușor cunoștințele ce păreau divergente, dezvoltîndu-le spiritul de investigație prin utilizarea permanentă a comparației ca metodă fundamentală în cercetarea literaturii.

Pătrunderea în adîncimea fenomenului literar este determinată de studiul trăsăturilor comune operelor asemănătoare sau de studiul celor specifice unei singure opere, care o diferențiază de lucrările din aceeași categorie.

Gruparea operelor după unele trăsături asemănătoare se poate face pe baza a două criterii : genurile literare și curentele literare.

Criteriul genurilor nu este, însă, întotdeauna unitar. Astfel, dacă liricul şi epicul ne duc de la început cu gîndul către esenţa lucrării (sentimentele personale în cadrul operelor lirice, sentimente ale personajelor create de autor în cazul epicului), sensul termenului dramatic ne orientează către un aspect mai mult exterior, dramaticul fiind un epic cu conflictul concentrat şi intens, lucrările ce aparţin acestei categorii presupunînd şi calităţi scenice, capacitatea de a fi interpretate de actori. Pe lîngă acestea, criteriul genurilor face abstracţie de încadrarea în timp şi spaţiu, din acelaşi gen făcînd parte opere adesea sensibil distanţate în timp şi spaţiu, de la *Aulularia* lui Plaut la *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale.

Studiul curentelor literare, în schimb, poate ţine seama de caracterele comune ale producţiilor literar-artistice în funcţie de localizarea lor spaţio-temporală. Toate acestea ne îndreptăţesc să apreciem încadrarea operelor în curentele cărora le aparţin ca un criteriu mult mai sigur pentru studiul trăsăturilor asemănătoare ale acestora, deşi o cercetare ştiinţifică nu se poate face decît pe ambele planuri — al genurilor şi al curentelor.

În vederea studierii trăsăturilor comune unor opere care aparţin aceleiaşi mişcări literare, este recomandabil să fixăm, extrăgîndu-le din analiza unor lucrări, caracterele principale ale curentelor literare fundamentale: clasicism, romantism, realism, precum şi interferenţele dintre ele în operele unor scriitori, de pildă: clasicism şi romantism în operele lui Alecsandri şi Eminescu; romantism şi realism în *Ciocoii vechi şi noi* de N. Filimon etc. Aceste cunoştinţe trebuie completate cu aspecte privind naturalismul, simbolismul, expresionismul etc. Se pot propune ca sarcini de studiu elevilor: clasicismul şi realismul în comediile lui I. L. Caragiale; realismul şi naturalismul în proza aceluiaşi scriitor; romantism, realism şi naturalism în schiţele şi nuvelele lui B. Ştefănescu Delavrancea; romantism, simbolism şi parnasianism în poezia lui Alexandru Macedonski etc. Toate temele de mai sus se pretează învăţării prin descoperire, problematizării, muncii în grup. Astfel, elevii vor descoperi trăsăturile cunoscute ale unor curente în operele scriitorilor pe care le întîlnesc pentru prima oară. În spiritul celor discutate mai sus se pot da teme de studiu de felul acesta: „Descoperiţi caractere romantice şi parnasiene în *Noaptea de decembrie* de Alex. Macedonski" sau „Aspecte romantice şi realiste în *Hagi-Tudose* de B. Ştefănescu Delavrancea" sau „Descoperiţi poezii de factură clasică în opera lui M. Eminescu".

Toate temele amintite pot fi cercetate de elevi independent de orice „explicaţii" ale profesorului, pe baza unor principii cunoscute, a consultării unei bibliografii minime şi a studierii atente a unor texte date.

Profesorul poate interveni în cadrul discuţiei problematizînd unele aspecte care cer o mai mare acuitate artistică, un mai pronunţat simţ al nuanţelor. De pildă, cu prilejul analizei poemului *Luceafărul* se poate cere elevilor să descopere, în capodopera prin excelenţă romantică a lui Eminescu, o atitudine clasică. Ea poate fi găsită în victoria pe care astrul solitar, în spiritul *Cidului* lui Corneille, o obţine asupra pasiunilor, în favoarea unor imperative de ordin superior, sustrăgîndu-se jocului efemer al sentimentalităţii.

Munca în grup, eficientă pentru dezvoltarea spiritului de cooperare şi competiţie în sensul cel mai bun al cuvîntului, presupune împărţirea clasei, în funcţie de numărul problemelor posibile, în 3—4 grupe variate ca structură, cuprinzînd atît elevi fruntaşi cît şi elevi de nivel mijlociu. Repartizarea problemelor pe care le vor studia se va face pe baza înclinaţiilor pe care aceştia le au, a preocupărilor lor.

Pentru munca în grup se recomandă alegerea unor opere complexe, de mai mare întindere: epopeea, romanul, comedia, drama. Unii profesori sînt dispuşi să distribuie temele de cercetare ale fiecărei grupe în funcţie de diviziunile arbitrare ale unei lucrări literare: cînturile unei epopei, părţile unui roman, actele unei piese de teatru etc. Aceasta duce la o distribuire formală şi adesea ineficientă a sarcinilor de studiu. Credem că în loc să repartizăm cele patru acte ale comediei *O scrisoare pierdută* celor patru grupe în care a fost împărţită clasa, segmentînd acţiunea şi conflictul şi lipsind astfel capodopera comediei noastre de o viziune sintetică, de ansamblu, pe care elevii nu şi-o pot forma în asemenea condiţii, este mult mai nimerit să repartizăm fiecărei grupe o problemă de con-

ținut, un aspect fundamental din preocupările obligatorii pentru analiza literară a unei comedii :

a) conflictul și soluționarea lui ;

b) caracterizarea personajelor ;

c) sursele și modalitățile comicului ;

d) locul comediei *O scrisoare pierdută* în literatura română și în literatura universală.

În același mod se va proceda cu *Țiganiada* lui Ion Budai Deleanu, cu *Despot Vodă* de Vasile Alecsandri, cu *Enigma Otiliei* de G. Călinescu, cu *Morometii* de Marin Preda etc.

Problematizarea se cere frecvent utilizată cu prilejul stabilirii valorii artistice a operelor literare. Exprimarea judecăților de valoare în funcție de criteriile de analiză ale genurilor, respectînd însă părerile personale ale tinerilor, vibrația lor specifică în fața fenomenului artistic, poate oferi, dacă profesorul și-a format elevii și este abil în conducerea discuțiilor de acest gen, prilejuri dintre cele mai fericite de a cultiva dragostea pentru frumos, de a contribui la formarea personalității elevilor. Fiecare apreciere asupra unei lucrări în proză sau versuri este o problemă de estetică care trebuie rezolvată de colectivul clasei dirijat de profesor. Permanența unor preocupări de acest fel de-a lungul anilor va contribui în mod cert la formarea și la dezvoltarea gustului artistic și a spiritului critic.

O posibilitate mai mare a participării libere la discuții, a aplicării învățării prin descoperire și a problematizării o vor avea elevii cu prilejul studierii literaturii actuale. Aceștia își vor alege tematica în funcție de preferințe și vor fi mai puțin stingheriți de dogmatismul criticilor decît în cazul clasicilor. Discutîndu-se referatele întocmite pe grupe, fiecare tratînd o altă temă, se vor putea cuprinde aspecte multiple și variate ale literaturii de azi, fără a duce la supraîncărcare, dînd elevilor satisfacția unor preocupări benevole, interesante, plăcute.

VALABILITATEA TESTULUI DOCIMOLOGIC CU ALEGERE MULTIPLĂ. INFLUENȚA HAZARDULUI ÎN INDICAREA RĂSPUNSURILOR

Prof. MARGARETA MAGYAROSI
Prof. VASILE FEY

Pentru a verifica unele cunoștințe și aptitudini ale elevilor, mai ales în lucrările științifice, în vederea măsurării progresului școlar, se folosesc frecvent testele docimologice bazate pe alegerea răspunsului corect (sau a mai multor răspunsuri corecte) din cîteva răspunsuri prezentate (multiple choice).

Împotriva acestui tip de teste se aduc mai multe obiecții : că recunoașterea unui răspuns preformulat necesită un proces de gîndire de grad inferior formulării personale a răspunsului corect ; că nu dezvoltă capacitatea elevului de a se exprima în mod explicit ; că

răspunsurile greşite se pot imprima în memoria elevului creînd confuzii. Cu toate acestea, acest tip de teste are marele avantaj că dă rezultate obiective, adecvate prelucrării matematico-statistice şi se poate corecta uşor şi rapid cu ajutorul unor grile (şabloane).

Întrebările (itemii) poartă numerele de ordine 1, 2, 3, ..., iar la fiecare întrebare sînt date mai multe răspunsuri notate cu literele A, B, C etc. Elevul subliniază sau încercuieşte litera corespunzătoare răspunsului pe care îl consideră corect. Se poate folosi şi o fişă separată de control, cu coloane şi rînduri, care indică numerele de ordine ale întrebărilor, respectiv literele corespunzătoare răspunsurilor ; elevul răspunde punînd semnul X în dreptul răspunsului considerat just.

În cele ce urmează ne vom referi la acest tip de fişă de control, dar consideraţiile sînt general valabile, indiferent de tehnica răspunsului.

Întrebare / Răspuns	1	2	3
A		X	
B	X		
C			X

Avînd în vedere tehnica specifică a indicării răspunsurilor, există posibilitatea ca elevul să nimerească un răspuns corect la întîmplare, chiar dacă nu este în cunoştinţă de cauză. Acest efect al hazardului produce o abatere a scorului faţă de valoarea reală, dar abaterea poate fi evaluată şi compensată într-o oarecare măsură, folosind formule de corecţie bazate pe calcul de probabilitate.

În cele ce urmează vom examina cîteva variante ale acestui tip de teste, evaluînd influenţa hazardului prin calcularea numărului probabil al răspunsurilor corecte date la întîmplare — a „nimeririlor oarbe“ — indicînd formulele de corecţie adecvate.

I. Să considerăm un test compus din n întrebări. Pentru fiecare întrebare se formulează cîte r răspunsuri dintre care unul şi numai unul este just. Cele r alternative trebuie să fie astfel formulate încît pentru subiectul care nu cunoaşte problema să fie la fel de verosimile, nici una să nu fie evident corectă sau evident absurdă. De fapt, chiar şi elevul absolut nepregătit face întotdeauna o anumită selecţie între răspunsuri, de exemplu nu alege la întîmplare din 5 alternative, ci numai din 2 sau 3 care i se par mai verosimile. Dar în cazul ideal probabilitatea alegerii la întîmplare al oricărui răspuns ar trebui să fie aceeaşi. Într-un asemenea caz această probabilitate p va fi egală cu $p = \frac{1}{r}$; iar probabilitatea de a nimeri un răspuns greşit va fi $q = 1—p$.

Presupunînd că elevul este absolut nepregătit şi pune toate semnele X orbeşte, probabilitatea ca el să nimerească la întîmplare k răspunsuri corecte se calculează cu formula lui Bernoulli

$$P_k = C_n^k \, p^k (1-p)^{n-k} = \frac{n!}{k!(n-k)!} \, p^k q^{n-k} \qquad /1/$$

Tabela nr. 1 prezintă probabilităţile P_k ale acestor nimeriri oarbe pentru $n = 10$ itemi şi $r = 2 ; 3 ; 4 ; 5$ variante de răspunsuri dintre care se alege unul şi numai unul. Se va atrage atenţia elevului că în caz dacă nu pune nici un semn sau pune mai multe, răspunsul său este considerat greşit. În această tabelă şi în cele următoare ne vom mărgini la teste cu $n = 10$ itemi, pentru motive de simpli-

tate și pentru reducerea spațiului ; dar concluziile se pot generaliza pentru teste oricît de voluminoase.

Tabela nr. 1

r	p	q	k = 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	0,00	0,00	0,04	0,12	0,21	0,25	0,21	0,12	0,04	0,00	0,00
3	$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{3}$	0,02	0,10	0,22	0,25	0,23	0,16	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00
4	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{4}$	0,05	0,18	0,28	0,25	0,14	0,08	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00
5	$\frac{1}{5}$	$\frac{4}{5}$	0,11	0,27	0,30	0,20	0,09	0,03	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00

Din tabelă se vede că la 10 itemi cu cîte 5 variante de răspunsuri, subiectul complet nepregătit va nimeri la întîmplare un răspuns bun cu probabilitatea de 27%, două nimeriri oarbe cu probabilitatea de 30%, dar va putea nimeri 6 răspunsuri corecte numai cu probabilitatea neglijabilă de 1%, deși nici probabilitatea 0 nu întotdeauna înseamnă eveniment imposibil. Se vede că maximul de probabilitate în [chenar] se deplasează spre valori k mai mici ale nimeririlor oarbe, deci influența hazardului devine mai mică cu cît crește numărul r al variantelor de răspunsuri. Totuși practic nu putem formula mai mult decît 5 variante astfel ca ele să fie la fel de verosimile. De fapt este suficient să folosim cîte 5 variante pentru a reduce influența hazardului, căci probabilitatea ca din 10 întrebări subiectul să nimerească la întîmplare cel mult două răspunsuri — după cum rezultă din tabela nr. 1 — este 11+27+30=68% (probabilitate cumulată).

Valoarea cea mai probabilă a nimeririlor oarbe este tocmai așteptarea matematică, adică media m = np. Sîntem înclinați să credem că scăzînd această valoare din numărul tuturor răspunsurilor bune a să obținem numărul cel mai probabil de răspunsuri corecte date în mod conștient c.

Problema nu este însă atît de simplă. Prin răspunsurile date în mod conștient numărul întrebărilor la care elevul răspunde la întîmplare se restrînge și aplicăm formula lui Bernoulli sub forma

$$P_k = C^k_{n-c} p^k q^{n-c-k} \qquad /2/$$

În tabela nr. 2 valorile P_k arată probabilitățile ca elevul să obțină k nimeriri oarbe la 10 întrebări, în cazul cînd dă c = 0 ; 1 ; ..... ; 10 răspunsuri corecte în mod conștient (r = 5).

Tabela nr. 2

P_k \ c	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P_0	0,11	0,13	0,17	0,21	0,26	0,33	0,41	0,51	0,64	0,80	1
P_1	0,27	0,30	0,33	0,37	0,39	0,41	0,41	0,38	0,32	0,20	
P_2	0,30	0,30	0,29	0,28	0,25	0,20	0,15	0,10	0,04		
P_3	0,20	0,18	0,15	0,11	0,08	0,05	0,03	0,01			
P_4	0,09	0,07	0,05	0,03	0,02	0,01	0,00				
P_5	0,03	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00		Valorile necuprinse în			
P_6	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00			tabelă sînt neglijabile			

Din tabela nr. 2 se observă că un subiect care ştie să răspundă doar la o singură întrebare sau la nici una (c = 1 sau c = 0) are şansă de 30% să nimerească la întîmplare încă două răspunsuri corecte (k = 2). Elevul care răspunde bine în mod conştient la 8 întrebări (c = 8), nimereşte celelalte două răspunsuri doar cu probabilitatea de 4%. Hazardul favorizează deci în măsură mai mare pe elevii mai puţin pregătiţi ; dimpotrivă, elevul bun poate greşi din întîmplare chiar dacă cunoaşte problema. Desigur această influenţă a hazardului depinde şi de psihicul elevului.

Pentru a compensa într-o măsură oarecare influenţa hazardului aplicăm o formulă de corecţie.

Se constată că elevul a dat a răspunsuri corecte şi g răspunsuri greşite la $n=a+g$ întrebări. Din cele a răspunsuri corecte c au fost date în mod conştient, b au fost nimerite la întîmplare $a=b+c$. Valorile c şi b nu le putem calcula precis dar le putem evalua probabilistic, valoarea cea mai probabilă pentru b fiind $b=(n-c)p$. Înlocuind pentru acest caz

$$p=\frac{1}{r} \text{ obţinem } b=\frac{n-c}{r} \qquad /3/$$

şi deducem formulele valorii celei mai probabile pentru răspunsurile corecte date în mod conştient (cota corectată)

$$c=\frac{a-np}{1-p} \qquad /4/$$

$$c=\frac{ra-n}{r-1} \qquad /5/$$

$$c=n-g\frac{r}{r-1} \qquad /6/$$

$$c=a-\frac{g}{r-1} \qquad /7/$$

Formulele /4/ ,/5/ şi /6/ conţin o singură variabilă a, deci sînt mai comode decît formula /7/ în care trebuie să înlocuim două variabile : a şi g. (Aici şi în cele ce urmează detaliile deducţiilor matematice sînt omise din lipsă de spaţiu.)

În cazul concret, cînd avem cîte 5 răspunsuri propuse pentru fiecare din cei n itemi şi am comunicat elevilor că unul şi numai unul din răspunsuri este corect, cota corectată c, adică valoarea cea mai probabilă a răspunsurilor corecte date în mod conştient se calculează cu formulele $c=\frac{5a-n}{4}$ /5a/ şi $c=n-\frac{4}{5}g$ /6a/, unde n este numărul itemilor, a este numărul răspunsurilor corecte şi g numărul răspunsurilor greşite.

Pe baza formulelor de corecţie se pot întocmi tabele de transformare cu care se lucrează mai uşor şi mai repede. În cazul cînd formula dă rezultate fracţionare putem lucra cu ele ca atare sau cu valori rotunjite. Subliniem că formulele de corecţie, prin însăşi caracterul lor probabilistic, dau valori aproximative. Este posibil ca subiectul să fi dat toate răspunsurile în mod conştient şi nu a avut nici o nimerire oarbă ; totuşi prin formula de corecţie i se micşorează cota, fiindcă a existat o asemenea probabilitate.

II. Să considerăm un test cu n itemi şi cu cîte r variante de răspunsuri dintre care două şi numai două sînt juste, fapt cunoscut şi de către elevi. Dacă acceptăm că este valabil şi un singur răspuns bun din cele două variante corecte, problema devine destul de complicată. Dificultăţile provin din faptul că răspunsurile corecte date în mod conştient, c, pot fi grupate în două feluri : cîte una la o întrebare sau cîte două ; desigur pot exista diferite combinaţii ale acestor cazuri extreme.

Pentru a putea aprecia doar calitativ acest tip de test, să considerăm cazul special cînd jumătatea răspunsurilor juste posibile sînt date în mod conştient, deci $c=n$. (Această presupunere este îndreptăţită căci este rar cazul cînd elevul este absolut nepregătit, iar la scoruri superioare nimerirea oarbă joacă un rol neînsemnat.) Dacă valorile c sînt dispuse cîte una la fiecare întrebare, atunci numărul probabil al nimeririlor oarbe este $b_1=n\cdot\frac{1}{r-1}=\frac{n}{r-1}$. Dacă răspunsurile bune date în mod conştient sînt grupate cîte două, obţinem $b_2=\frac{n}{2}\left(2\cdot\frac{2}{r}\cdot\frac{1}{r-1}+\frac{2}{r}\cdot\frac{r-2}{r-1}+\frac{r-2}{r}\cdot\frac{2}{r-1}\right)=\frac{2n}{r}$ unde $\frac{2}{r}\cdot\frac{1}{r-1}$ este probabilitatea unei nimeriri duble, iar ceilalţi termeni din paranteză reprezintă probabilitatea unei nimeriri oarbe simple.

Comparînd valorile b_1 și b_2 cu valoarea lui b din formula /3/ pentru condiții identice, adică s-a dat răspuns corect în mod conștient la jumătate din întrebări, $c = \frac{n}{2}$; $b = \frac{n}{2r}$, se poate demonstra că $b_1 > b$; $b_2 > b$; $\frac{b_1}{2n} > \frac{b}{n}$; $\frac{b_2}{2n} > \frac{b}{n}$; deci valoarea cea mai probabilă a nimeririlor oarbe crește față de cazul din capitolul I., atît ca valoare absolută cît și raportată la numărul total posibil al răspunsurilor corecte. Astfel în acest caz crește influența hazardului.

În consecință, din punctul de vedere al influenței hazardului nu este favorabil să formulăm mai multe alternative exacte la o întrebare. Menționăm că în acest caz vom admite și un singur răspuns la un item, dar vom anula răspunsurile cu mai mult de două semne.

Deși problema este mai complicată decît în cazul din capitolul I., se poate deduce o formulă de corecție aproximativă. Ne limităm la cazul $c < n$. Pentru cele două posibilități limită de repartizare a răspunsurilor corecte date în mod conștient (cîte unu respectiv cîte două la o întrebare) valoarea probabilă a nimeririlor oarbe va fi $b_1 = \frac{c}{r-1} + \frac{4(n-c)}{r}$ respectiv $b_2 = \left(n - \frac{c}{2}\right) \cdot \frac{4}{r}$. Media lor ponderată $b' = \frac{2b_1 + b_2}{3}$ (apropiată de media aritmetică) dă o valoare aproximativă a nimeririlor oarbe într-un caz oarecare.

În cazul concret $r = 5$ luînd în considerare $b' = a - c$ și $2n = a + g$ obținem $c = 2a - 1{,}6n$ /8/ și $c = 2{,}4n - 2g$ /9/. Deci, dacă avem cîte 5 răspunsuri propuse pentru fiecare din cei n itemi și am comunicat elevilor că două și numai două din răspunsuri sînt corecte, atunci cota corectată c poate fi calculată cu formulele aproximative /8/ și /9/, unde n, a și g au aceleași semnificații ca la formulele /5a/ și /6a/.

Aceste formule fiind deduse pentru valori mici ale lui c, ele sînt valabile numai pentru valori nu prea mari ale lui a pînă la $a < 1{,}6n$. Peste această valoare nimeririle oarbe sînt foarte puțin probabile, deci se poate considera $c = a$.

Putem calcula relativ ușor probabilitatea nimeririlor oarbe în cazul limită al elevului absolut nepregătit $c = 0$, folosind formula

$$P_{2n_2 + n_1} = \frac{n!}{n_0! n_1! n_2!} (P_0)^{n_0} (P_1)^{n_1} (P_2)^{n_2} \qquad /10/$$

unde n_0 este numărul întrebărilor la care elevul nu a nimerit nici un răspuns corect, n_1 este numărul întrebărilor la care elevul a dat un singur răspuns corect, iar n_2 numărul întrebărilor la care ambele răspunsuri au fost nimerite, $k = 2n_2 + n_1$. În aceste condiții probabilitatea P_k de a obține k nimeriri oarbe se calculează luînd în considerare toate modalitățile posibile. De exemplu 4 nimeriri oarbe se pot realiza în trei feluri : 2 răspunsuri duble, sau 1 răspuns dublu și 2 simple, sau 4 răspunsuri simple ; astfel $P_4 = P_{2,2} + P2{,}1{,}1 + P1{,}1{,}1{,}1$.

Valorile P_k sînt cuprinse în tabela nr. 3, pentru cazul particular : $n = 10$, $r = 5$, $c = 0$, unde $p_0 = 0{,}3$, $p_1 = 0{,}6$, $p_2 = 0{,}1$ sînt probabilitățile de a nimeri la o singură întrebare nici un răspuns corect, un singur răspuns corect, respectiv ambele răspunsuri corecte.
Tabela nr. 3 (Valorile necuprinse în tabelă sînt neglijabile)

Tabela nr. 3

k	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
P_k	0,01	0,02	0,06	0,12	0,18	0,21	0,18	0,12	0,06	0,02	0,01

III. Alta este situația cînd vom considera răspunsul valabil numai dacă elevul pune ambele semne la locul potrivit.

Folosind relații analoage cu cele din capitolul I :

$b = (n - c)\, p = a - c$; $p = \frac{2}{r(r-1)}$; $n = a + g$ vom deduce formulele

$$c = \frac{ar(r-1) - 2n}{r(r-1) - 2} \qquad /11/$$

și

$$c = a - \frac{g}{\frac{r(r-1)}{2} - 1} \qquad /12/$$

(menționăm că aici *a*, *b* și *g* se referă la răspunsurile duble : două semne puse corect înseamnă un răspuns valabil).

Avînd *n* itemi cu cîte 5 răspunsuri preformulate, din care două și numai două sînt juse, dar răspunsul este considerat corect numai dacă ambele semne sînt puse la loc potrivit, cota corectată se calculează cu una din formulele :

$$c = a - \frac{g}{9} \qquad /12\ a/$$

$$c = n - \frac{10g}{9} \qquad /12\ b/$$

$$c = \frac{10\ a - n}{9} \qquad /12\ c/$$

unde *n* este numărul itemilor, *a* numărul itemilor la care ambele răspunsuri au fost indicate corect, *g* numărul itemilor la care unul sau nici unul din răspunsuri nu a fost corect. Probabilitatea nimeririlor oarbe fiind mică, *c* nu diferă prea mult de *a*.

Extinzînd formula pentru răspunsuri triple, avem $p = \frac{6}{r(r-1)(r-2)}$. Cu cît crește numărul alternativelor obligatorii pentru ca răspunsul să fie considerat valabil, cu atît scade probabilitatea nimeririlor oarbe.

Probabilitatea răspunsurilor oarbe duble se calculează cu ajutorul formulei /1/, înlocuind $p = \frac{2}{r(r-1)}$. Valorile pentru $n = 10$, $r = 5$, $c = 0,1,2,\ldots,10$ sînt cuprinse în tabela nr. 4. Din tabelă reiese că elevul nepregătit ($c = 0$) va putea realiza din întîmplare cel mult două puncte duble cu probabiiitatea de 35+39 +19=93%.

Tabela nr. 4

P_k \ c	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P_0	0,35	0,39	0,43	0,48	0,53	0,59	0,66	0,73	0,81	0,90	1
P_1	0,39	0,39	0,38	0,37	0,36	0,33	0,29	0,24	0,18	0,10	
P_2	0,19	0,17	0,15	0,13	0,10	0,07	0,05	0,03	0,01		
P_3	0,06	0,04	0,03	0,02	0,01	0,01	0,00	0,00			
P_4	0,01	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	Valorile necuprinse în tabelă sînt neglijabile			

IV. La o altă variantă de teste se spune subiecților că la orice întrebare dintre cele *r* răspunsuri pot fi exacte 0, 1, 2,..., r, deci un număr variabil, iar greșelile vor fi penalizate. În realitate putem folosi și testele amintite la punctele anterioare, deci cele cu cîte un răspuns sau cîte două corecte, dar elevul nu știe acest

lucru. Oferindu-i informații diferite se va schimba și tactica de completare, și probabilitatea nimeririlor oarbe, deci și modul de apreciere. Sub această formă problema se prezintă ca un test dihotomic / cu cîte două alternative / avînd un număr de *rn* itemi ; elevul va trebui să examineze fiecare răspuns în parte dacă este sau nu corect. Probabilitatea nimeririlor oarbe poate fi calculată cu ajutorul formulei

$$P_k = C^k_{rn-c}\left(\frac{1}{2}\right)^{rn-c} \qquad /13/$$

considerînd răspuns corect și lipsa semnului X cînd este cazul. Oferind subiectului mai puține informații (el nu știe cîte răspunsuri sînt corecte) scade și probabilitatea nimeririlor oarbe. De exemplu, dacă elevul știe că are de ales un răspuns din 5, îl nimerește cu probabilitatea 0,2 ; dacă însă este informat că toate 5 răspunsurile pot fi corecte sau greșite, el va nimeri pe cel exact fără să pună semn X la cele incorecte cu probabilitatea de $0{,}5^5 \cong 0{,}03$.

La acest tip de teste am putea aplica în principiu formula de corecție /4/, punînd *rn* în loc de n și $p = \frac{1}{2}$, astfel am obține $c = 2a - rn$ /14/, $c = a - g$/15/, unde *a* ar însemna numărul tuturor semnelor puse la variantele corecte adunat cu numărul pătrățelelor fără semn la variante incorecte. La fel și *g* ar însemna toate greșelile. Dar numărarea tuturor răspunsurilor corecte și greșite ar fi foarte laborioasă, căutăm deci o formulă de corecție simplificată.

Ținînd cont numai de semnele X puse, un număr *a* din ele va fi pus la loc potrivit, dintre care *c* vor fi puse în mod conștient, iar *b* vor fi nimeriri oarbe și vom avea *g* semne puse greșit. Dacă din *r* răspunsuri preformulate pentru un item *z* sînt corecte, atunci avînd în vedere numărul mare de răspunsuri, vom avea cu mare probabilitate $\frac{b}{g} = \frac{z}{r-z}$. Această expresie este valabilă și în cazul cînd $\frac{z}{r-z}$ nu reflectă raportul răspunsurilor corecte și incorecte pentru un singur item, ci numai pentru testul întreg în ansamblu. Nici nu este indicat ca numărul răspunsurilor corecte date la o întrebare să fie identic, fiindcă prin această regularitate am oferi subiectului informația pe care inițial n-am vrut să i-o dăm, astfel i-am ușura munca. Avînd $c = a - b$, obținem formula de corecție aproximativă

$$c = a - \frac{gz}{r-z}. \qquad /16/$$

La un test cu *n* itemi cu cîte 5 răspunsuri, din care în medie cîte 2 sînt corecte, în cazul cînd elevul nu știe acest lucru și trebuie să decidă asupra fiecărui răspuns în parte, cota corectată c se calculează cu ajutorul formulei $c = a - \frac{2g}{3}$ /16 a/, unde *a* este numărul semnelor puse la loc potrivit, *g* este numărul semnelor puse la loc greșit.

Dacă în medie numai unul din răspunsuri este just, formula de corecție va fi $c = a - \frac{g}{4}$ /16 b/. În formula generală /16/ *z* poate lua și valori fracționare.

Dacă elevul pune semn la toate răspunsurile sau nu pune nici un semn, obține deopotrivă scorul 0. În principiu pot exista și scoruri negative, dar cu probabilitate neînsemnată. Penalizarea greșelilor îl reține pe elev să răspundă hazardat.

V. Față de cazul precedent putem oferi subiecților încă o informație în plus : numărul total al răspunsurilor corecte, fără ca ei să știe dacă la o întrebare corespund 0, 1, 2, ..., r variante corecte. Se atrage atenția subiecților că semnele puse greșit nu se penalizează dar cele puse în plus atrag după sine scăderea cotei cu cîte un punct ; astfel elevul este interesat să nu pună nici mai multe semne nici mai puține decît numărul indicat.

Probabilitatea de a avea *k* nimeriri oarbe se calculează folosind schema „urnei cu bila nerevenită". Dacă la fiecare din cei *n* itemi avem (cel puțin în medie) cîte *z* răspunsuri corecte, formula va fi

$$P_k = \frac{C^x_{zn-c}\, C^{zn-c-k}_{(r-z)\,n}}{C^{zn-c}_{rn-c}} \qquad /17/$$

unde c înseamnă numărul răspunsurilor corecte date în mod conştient, iar z poate fi practic 1 sau 2, după cum una sau două variante preformulate sînt juste. Tabela nr. 5 prezintă valorile P_k calculate pentru cazul $z=1$, $c=0$; iar tabela nr. 6 pentru $z=2$ şi $c=0$. (Valorile necuprinse în tabele sînt neglijabile).

Tabela nr. 5

k	0	1	2	3	4	5	6
P_k	0,08	0,27	0,34	0,22	0,08	0,02	0,00

Tabela nr. 6

k	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
P_k	0,00	0,02	0,05	0,12	0,20	0,23	0,19	0,12	0,06	0,02	0,00

Pentru a obţine formula de corecţie presupunem ca şi în cazul precedent că $\frac{b}{g} = \frac{z}{r-z}$. Această presupunere este justificată căci la valori mici ale lui c raportul nu se schimbă simţitor, iar la valorile c mari, nimerirea oarbă joacă un rol neînsemnat. Numărul semnelor fiind fixat, acestea marchează răspunsuri corecte sau greşite, deci $zn=a+g$. Folosind formula /16/ obţinem

$$c = \frac{ar - z^2 n}{r - z} \qquad /18/$$

Să considerăm un caz concret. Testul să fie compus din n itemi, cu cîte 5 răspunsuri preformulate. Subiectului i se comunică faptul că sînt corecte $\frac{2n}{5}$ răspunsuri (în medie cîte două la fiecare item), dar acestea nu sînt repartizate uniform : este posibil ca toate răspunsurile date la o întrebare să fie juste, sau poate nici unul. În acest caz cota corectată se calculează cu ajutorul uneia din formulele

$$c = \frac{5a - 4n}{3} \qquad /18a/$$

$$c = 2n - \frac{5}{3} g \qquad /18\ b/$$

$$c = a - \frac{2}{3} g \qquad /18\ c/$$

unde n, a şi g au aceleaşi semnificaţii ca în formula /16 a/. Prezintă o dificultate atît pentru subiect cît şi pentru corector faptul că la acest test trebuie numărate cu grijă semnele puse. Şi aici putem obţine şi cote negative, dar cu o probabilitate neglijabilă.

* * *

Din cele arătate reiese că probabilitatea nimeririlor oarbe depinde de structura testului, de nivelul de cunoştinţe al subiectului, dar şi de informaţiile pe care i le furnizăm acestuia. Aplicînd acelaşi test aceluiaşi subiect, dar furnizîndu-i alte informaţii privitor la numărul şi repartizarea răspunsurilor corecte, el va aplica o altă strategie la completarea testului. În consecinţă : schimbîndu-se probabilitatea nimeririlor oarbe, va trebui să aplicăm o altă formulă de corecţie, corespunzătoare informaţiilor date.

IMPLICAȚIILE METODOLOGICE ALE UNEI MICI ȘI BANALE PROBLEME DE FIZICĂ

Prof. Viorica SPIREA
inspector școlar, jud. Prahova

Orice copil normal dezvoltat din punct de vedere intelectual simte un îndemn lăuntric de căutare și de cercetare independentă. Este o cerință esențială a învățămîntului formativ de a promova acest imbold natural și de a-l ține treaz și dincolo de viața școlară sau, exprimat în mod negativ — de a împiedica pe elevi să accepte fără coparticipare expunerile și explicațiile profesorilor ca pe un lucru inevitabil și, ca urmare, să considere mai tîrziu și fenomenele cotidene din jurul lor ca pe niște lucruri de la sine înțelese.

Ca adultul să pună întrebări lumii înconjurătoare, el trebuie încă de mic copil educat astfel. În acest scop este însă necesar ca pe această treaptă a învățării să existe un motiv deosebit care să poată stîrni impulsul elevilor de a pune întrebări. Profesorii sînt datori să creeze stări de investigație, din care elevii să-și extragă probemele de gîndire, care să ofere elevilor prilej de căutare și de cercetare.

În învățămîntul științelor naturii, operațiunile noi sînt deduse din condiții concrete — Teza lui Piaget: „Operațiunile sînt acțiuni interiorizate, dobîndirea lor presupunînd activitatea proprie a elevilor" nu este permis să fie trecută cu vederea de didacticianul învățămîntului științelor naturii. Cunoașterea este — sau, în orice caz, ar trebui să fie — rezultatul unui proces de gîndire. Dacă așa stau lucrurile, atunci cunoașterea legilor naturiii implică elemente dinamice ale proceselor de gîndire sub forma de „stări momentane" (Piaget), iar procesele au devenit statice, și-au găsit încheierea (provizorie) în cunoștințe formulate verbal și care, la nevoie, pot fi reproduse ușor și în mod independent. Cunoștințele dobîndite nu au însă un caracter operativ decît dacă sînt mai mult decît „imagini statice", ale unor momente externe, dacă își datorează geneza unui proces de gîndire, dacă constituie „scheme ale acțiunilor" la realizarea cărora elevul a avut o contribuție însemnată. Dobîndirea operațiunilor durabile, mobile și a cunoștințelor ușor reproductibile se realizează numai în măsura în care elevul participă intens, în „fapt și gîndire", la elaborarea acestora. Numai în cursul căutării și cercetării se realizează un progres al gîndirii, numai în cursul unor procese de gîndire susținute de o veritabilă activitate mintală (care o implică și pe cea manuală) se ajunge la formarea de operațiuni însemnînd mai mult decît cuvinte goale și exerciții mecanice.

Fără îndoială că orice proces de învățare se poate desfășura în mod diferit, în funcție de obiectul de studiu. Metoda folosită pentru dobîndirea cunoștințelor în domeniul științelor naturii este așa-numita „inducție", ceea ce, firește, nu exclude posibilitatea obținerii de cunoștințe și pe cale predominant deductivă.

Pornind de la aceste convingeri, m-a preocupat în mod deosebit rolul și locul problemelor în învățarea fizicii. Cert este că fizica devine mult mai accesibilă și mai îndrăgită de elevi cu cît profesorul este mai abil în inventarea unor situații reale care să creeze „fondul de probleme" necesar pentru a trezi interesul, curiozitatea și ambiția elevilor de a le rezolva, oferindu-le, în același timp, satisfacția găsirii unor adevăruri necunoscute anterior de către ei.

Rezolvarea problemelor concrete, culese din situații reale, ilustrate cu experimente de laborator, pe lîngă faptul că mărește interesul elevilor pentru studiul fizicii și ajută la dobîndirea operațiior durabile, asigură și înțelegerea temeinică completă și corectă a fenomenelor și a legilor naturii.

Aceste obiective vor fi atinse prin rezolvarea problemelor de fizică cu elevii numai în măsura în care alegerea lor nu se face la întîmplare, ci în funcție de obiectivele urmărite, iar rezultatele obținute, ori căile de rezolvare, sînt interpre-

tate și analizate riguros de către profesor. A rezolva probleme cu elevii numai pentru simplul motiv de a asigura imprimarea unor relații în mintea elevilor ori pentru aplicarea mecanică a unor legi este mai mult decît o pierdere de timp.

Voi căuta să susțin afirmațiile făcute anterior, ilustrînd cu o problemă „mică și banală" a cărei rezolvare ajută la înțelegerea corectă și profundă a legilor naturii și a fenomenelor fizice, la introducerea unor noțiuni noi, ca urmare a unei necesități impuse de realitate, la redescoperirea unor legi și fenomene, la dezvoltarea spiritului de observație, a gîndirii logice și cauzale, a gîndirii tehnice etc., contribuind totodată la dobîndirea unor operațiuni durabile și mobile în mintea elevilor.

Din experiența la catedră am observat că elevii reține ușor expresia legii a II-a a lui Newton sub forma F = ma, dar întîmpină greutăți în aplicarea ei. De un ajutor neprețuit în depășirea acestei dificultăți mi-a fost problema 66 din Culegerea de probleme a lui Gheorghiu : „Un corp solid omogen de formă cilindrică are lungimea l și aria bazei S. O forță constantă F acționează perpendicular asupra uneia din bazele cilindrului. Ce forță acționează asupra bazei opuse a cilindrului ? Ce forță acționează asupra unei secțiuni oarecare C a cilindrului, paralelă cu baza ?" (Se știe că sub acțiunea forței F corpul se deplasează într-un mediu fără rezistență.)

Sigur că în cazul de față nu este importantă forma secțiunii, de aceea mi-am permis să ilustrez problema, în laborator, cu un corp paralelipipedic (fig. 1).

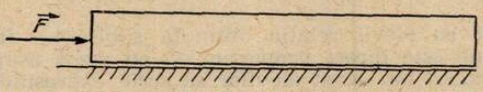


Fig. 1

Experimentul se poate realiza frontal, fiecare elev lucrînd simultan cu profesorul.

Pentru a capta, de la început, atenția și interesul tuturor elevilor am renunțat la expunerea enunțului și, pornind de la ilustrarea textului prin experiment, am cerut elevilor să găsească soluția problemei. Elevii au avut cîteva momente de ezitare neștiind să explice apariția unei forțe pe fața opusă. Pentru a le veni în ajutor am trecut la un alt experiment : am pus cap la cap patru corpuri paralelipipedice, iar un elev a aplicat o forță asupra unuia din corpuri, nu neapărat identice (ca în figura 2). Am cerut elevilor să explice ce au constatat în legătură cu comportarea întregului sistem datorită acțiunii forței F, ce au constatat în legătură cu comportarea fiecărui corp din sistem, precum și cauza care obligă corpurile să se comporte astfel.

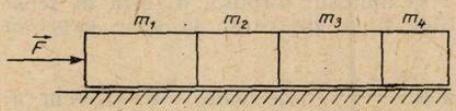


Fig. 2

S-a ajuns la concluzia că toate cele patru corpuri se deplasează cu aceeași accelerație sub acțiunea forței F. Pentru a găsi accelerația întregului sistem folosim relația F = Ma unde M este masa celor patru corpuri. Dar corpurile nu au mase egale și totuși se deplasează cu aceeași accelerație și, conform relației $a = \frac{F}{m}$, rezultă că asupra corpului cu masa mai mare acționează o forță mai mare, asupra corpului cu masa mai mică acționează o forță mai mică, iar forța care acționează asupra fiecăruia din ele nu poate fi identică cu forța F, ci mai mică, dar, oricum, trebuie să fie proporțională cu masa corpului respectiv.

Problema se punea acum să cer elevilor să găsească de unde apar aceste forțe ?

Repetînd experiența, elevii au găsit repede răspunsul. Forța F este aplicată din afară asupra primului corp, acesta împinge pe al doilea, al doilea pe al trei-

lea, al treilea pe al patrulea. Concluzia extrasă a constat în introducerea noțiunii de „interacțiune" ; corpurile 2, 3 și 4 se deplasează datorită interacțiunii dintre ele, cît și cu corpul 1.

Am solicitat elevilor să reprezinte forțele de interacțiune (fig. 3) și s-a subliniat încă o dată proprietatea corpurilor de a transmite interacțiunea.

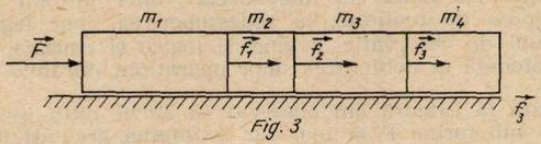


Fig. 3

Am atras atenția că asupra ultimului corp acționează forța f_3 care-i imprimă accelerația a.

Am solicitat elevilor să determine valoarea forței admițînd că masa corpului (4) este m_4. Ușor au scris că $f_3 = m_4 a$ unde $a = \frac{f_3}{m_4}$

deci :

$$f_3 = \frac{m_4}{M} F \qquad \text{sau} \qquad \vec{f}_3 = \frac{m_4}{M} \vec{F}.$$

S-a interpretat cu elevii relația obținută subliniind faptul că forța transmisă prin interacțiune este direct proporțională cu masa asupra căruia acționează acea forță. În continuare am cerut elevilor să scrie expresiile lui f2, f1 și a lui F fără să bănuiască că l-i s-a întins o cursă. Toți au scris :

$$f_2 = \frac{m_3}{M} F ; \quad f_1 = \frac{m_2}{M} F ; \quad F = \frac{m_1}{M} F.$$

Acum i-am pus să compare ultima expresia a lui F cu prima F = Ma și să spună în ce condiții cele două expresii ale lui F dau aceeași valoare pentru F ? Rezultă cert că $m_1 = M$. Unde este deci greșeala ? Pentru a găsi greșeala s-au pus întrebări ajutătoare : Ce mărime s-ar schimba dacă forța F ar acționa numai asupra primului corp ? ; Cum s-ar deplasa acest corp față de cazul precedent ? Toți au răspuns în cor : accelerația ar fi mai mare ! Sigur, le-am cerut să explice de ce în prezența celorlalte corpuri accelerația se micșorează ? Cum am putea realiza acest lucru în lipsa corpurilor 2, 3 și 4 ? Răspunsurile au fost : să micșorăm forța F. Am intervenit precizînd că forța F nu se schimbă, o considerăm constantă. Abia acum au găsit soluția : să aplicăm corpului o forță în sens invers pe fața opusă. Am construit figura (fig. 4) și am cerut să scrie expresia accelerației în acest caz, deci :

$$a = \frac{F - f_1'}{m_1} \qquad \text{de unde} \qquad F - f_1' = m_1 a$$

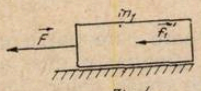


Fig. 4

Am revenit din nou asupra faptului că forța $\vec{F}$ este aplicată din exterior la fel și forța $\vec{f}_1'$.

Revenind la situația anterioară și comparînd cu noua situație, obținem ușor de la elevi că, în prezenta corpurilor (2), (3) și (4), forța f_1' este forța cu care corpurile (2), (3), (4) se opun înaintării corpului (1). Analog se deduc și forțele f_2' și f_3'. Se reface din nou schema și se subliniază ideea că dacă considerăm sistemul

format din cele 4 corpuri, forțele f_1, f_1', f_2, f_2', f_3, f_3', sînt forțe de interacțiune dintre diferitele părți ale sistemului, de aceea le numim forțe interioare, în timp ce forța F este o forță exterioară ea fiind forță de interacțiune dintre o parte din sistem și un corp exterior sistemului (fig. 5).

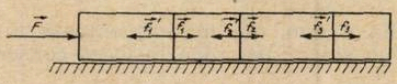


Fig. 5

Întrebînd elevii dacă nu este cazul să figurăm și forța f4, răspunsul a fost clar. Nu ! Ca să existe ar trebui să interacționeze cu încă un corp așezat în continuare. Astfel am găsit răspunsul la prima întrebare a problemei : forța ce acționează pe fața opusă este nulă.

În continuare am lăsat elevilor timp să determine expresiile tuturor forțelor. Au obținut :

$$f_1' = F - m_1 a \longrightarrow f_1' = F - \frac{m_1}{M} F.$$

sau

$$f_1' = \frac{M - m^1}{M} F = \frac{m_2 + m_3 + m_4}{M} F.$$

Aveau și expresia lui $f3 = \frac{m_4}{M} F$.

Au ajuns la concluzia că pot determina pe cale matematică pe $\vec{f1}$, $\vec{f2}$, $\vec{f2}'$, $\vec{f3}$, avînd prea multe necunoscute. Se impunea să obținem și alte informații despre aceste forțe și, mai concret, să se stabilească experimental, ori pe altă cale unele relații dintre aceste forțe și forțele $\vec{f1}$ și $\vec{f3}$. Se ajunge ușor la concluzia că $\vec{f1}' = -\vec{f1}$, $\vec{f2}' = -\vec{f2}$ $\vec{f3}' = -\vec{f3}$ oferind astfel profesorului ocazia de a enunța principiul III a lui Newton sub forma : „Cînd două corpuri, sau mai multe, interacționează între ele, forțele de interacțiune sînt, două cîte două, egale, de aceeași direcție dar de sens contrar", amintind totodată elevilor meritul de a fi descoperit un principiu al mecanicii, principiu ce a fost descoperit inițial de către marele fizician Isaac Newton (profesorul are latitudinea de-a face o expunere cu caracter istoric, ori de a recomanda elevilor lectură particulară, în funcție de timpul disponibil).

În continuare am cerut elevilor să găsească expresia accelerației fiecărui corp în parte, în funcție de forțele care acționează asupra lui și de masa corpului. S-au găsit următoarele expresii :

$$a = \frac{F - f_1'}{m_1}; \quad a = \frac{f_1 - f_2'}{m_2}; \quad a = \frac{f_2 - f_2'}{m_3}; \quad a = \frac{f_3}{m_4}.$$

sau

$$F - f_1' = m_1 a$$
$$f_1 - f_2' = m_2 a$$
$$f_2 - f_3' = m_3 a$$
$$f_3 = m_4 a$$

avînd în vedere că $f_1 = f_1'$ $f_2 = f_2'$ $f_3 = f_3'$ prin însumare se obține
$F = (m_1 + m_2 + m_3 + m_4)$ a unde

$$m_1 + m_2 + m_3 + m_4 = M.$$

Deși concluzia este evidentă, ea trebuie subliniată cu grijă de către profesor. Scriind legea a II-a a dinamicii, pentru fiecare corp în parte, dar luînd în conside-

rare forțele de interacțiune dintre diferitele părți ale sistemului — forțele interioare —, prin însumare, ele se reduc două cîte două și, scriind relația $\vec{F} = \vec{Ma}$ sub forma $\vec{F} = \frac{M\Delta\vec{V}}{\Delta t}$, $F = \frac{\Delta\vec{H}}{\Delta t}$, rezultă că forțele interioare pot modifica impulsul fiecărei părți din sistem, dar nu influențează impulsul întregului sistem.

De aici mai avem un singur pas pînă la legea conservării impulsului. Punînd condiția ca $\vec{F} = O$ și $\frac{\Delta\vec{H}}{\Delta t} = 0$ s-au exprimat în cuvinte: „Dacă asupra unui corp, ori sistem de corpuri, nu acționează nici o forță din exterior, impulsul total al sistemului se conservă". Forțele interioare sistemului nu pot modifica impulsul sistemului, ci doar impulsul diferitelor părți din sistem.

Pentru a ilustra această lege se pot da nenumărate exemple.

Se discută de asemenea ce implicații comporta relația $\frac{\Delta\vec{H}}{\Delta t} = 0$ avînd în vedere caracterul vectorial al impulsului.

Iată deci, pornind de la o banală problemă ilustrată prin experiment de laborator, se introduc pe nesimțite o serie de noțiuni fundamentale în fizică ca: forțe de interacțiune, forțe interioare și exterioare unui sistem dat, se exersează elevii în aplicarea corectă a legii a II-a a dinamicii, se regăsesc două legi importante ale mecanicii ca o necesitate a explicării acestui experiment. Și toate acestea, într-o singură oră și chiar la o clasă cu elevi avînd o pregătire obișnuită.

Dar, această lecție, pe lîngă marele avantaj care-l oferă economisind 3 și chiar 4 ore de curs (1 ori 2 ore rezolvări de probleme cu legea a II-a, 1 oră legea a II-a, 1 oră legea a III-a a lui Newton și legea conservării impulsului, 1 oră despre interacțiunea dintre corpuri, forțe interioare și exterioare unui sistem de corpuri) permite crearea „fondului de probleme" necesar pentru mobilizarea tuturor elevilor și, mai mult, așa cum spuneam mai sus, la dobîndirea de operațiuni de către elevi — cunoașterea fiind rezultatul unor procese de gîndire.

Problema care se ridică acum, în urma unei astfel de lecții, este legată de modalitatea de verificare a cunoștințelor elevilor avînd în vedere că manualele sînt cele actuale și tema pentru acasă va fi, printre altele, și citirea lecției din manual. Vom verifica cunoștințele sub forma în care ele sînt expuse în manual, ori îi determinăm pe elevi să refacă raționamentele anterioare, Corect este să nu pretindem nici una, nici alta. Fiecare modalitate permite verificarea conștiinciozității cu care elevul și-a făcut tema pentru acasă, capacitatea de memorare. Pornind de la ideea că învățămîntul formativ trebuie să determine formarea unor comportamente, verificarea trebuie să stabilească în ce măsură lecția și efortul elevilor au reușit să realizeze acest lucru.

Modificînd puțin condițiile inițiale, asupra aceluiași sistem elevii să aplice aceeași forță dar în sens contrar cazului precedent, să studieze comportarea corpurilor și să găsească soluția practică pentru a determina corpurile să se miște ca în cazul precedent (cu aceeași accelerație). (fig. 6).

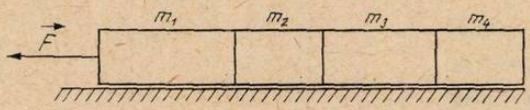


Fig. 6

Este ușor de presupus că vor vrea să le lipească sau să le lege între ele cu bucățele de sfoară. Deși este evident faptul că valoarea forțelor de interacțiune dintre corpuri nu se schimbă în cazul că sînt lipite, este bine să se sublinieze această idee. În cazul legăturii cu fire, dacă masele lor se neglijează, elevii deduc ușor că forțele interioare rămîn aceleași. Introducerea firelor însă are o altă valoare, oferă posibilitatea introducerii noțiunii de tensiune în fire.

Pentru aceasta legăm corpurile între ele cu fire, le depărtăm cît permit firele și atragem atenția elevilor să observe aspectul firelor în absența forței F și în timpul acțiunii ei. Vom conduce copiii să ajungă la concluzia că în timpul acțiunii forței F, sfoara stă perfect întinsă deci în interiorul firelor și pe fiecare față a unei secțiuni oarecare prin fir, în acest caz, se manifestă niște forțe de interacțiune între diferitele părți ale firului, separate de secțiune, pe care le numim „tensiuni". Solicităm elevii să calculeze valoarea tensiunii într-o secțiune oarecare a firului cînd se neglijează masa lui și prin comparație cu expresiile forțelor f1, f2, f3 vor ajunge la concluzia că tensiunea nu se modifică în lungul firului (în acest caz). (fig. 7).

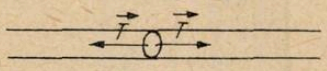


Fig. 7

În aceeași oră se poate rezolva încă o problemă, de fapt aceeași, dar schimbînd condițiile inițiale : corpurile se deplasează pe verticală sub acțiunea aceleiași forțe. Dacă lăsăm elevii să facă experimentul, adică să măsoare forța necesară pentru deplasarea lor uniformă, întîi pe plan orizontal și apoi pe verticală, cu ajutorul unui dinamometru, vom observa că valoarea forței se schimbă (trebuie create condiții ca forța de frecare între corpuri și planul orizontal pe care se deplasează să fie cunoscută de către elevi).

Această problemă, oferă prilejul de a introduce noțiunea de reacțiune a planului de sprijin și calcularea ei. Un profesor atent nu va omite să discute cu elevii, de ce în cazul în care corpurile se deplasează orizontal, ele fiind sprijinite, nu s-a ținut seamă de greutatea lor, de ce dacă îndepărtăm forța F ele rămîn în repaus pe plan orizontal, iar cînd ele sînt suspendate vertical nu mai rămîn în repaus, ci cad dacă sînt lăsate liber ?

Sigur că discuțiile nu vor întîmpina dificultăți avînd în vedere că noțiunea de greutate elevii o cunosc din ciclul gimnazial.

Tema pentru acasă poate consta în probleme de genul celor ilustrate mai jos prin desene, care nu sînt decît variante ale problemei inițiale (fig. 8). Valoarea acestor variante este evidentă — învață elevul metoda analogiei, silit fiind să compare cu problema inițială și, prin eliminare, să stabilească care este forța care înlocuiește forța F. În rezolvarea temei se va insista ca elevii să precizeze toate forțele care acționează asupra fiecărui corp al sistemului și a firelor, atît forțe exterioare, cît și forțe interioare, și să demonstreze că modificarea impulsului sistemului este numai efectul acțiunii forțelor exterioare. Evident că, și în acest caz, se va porni de la experimente ilustrative realizate în laborator.

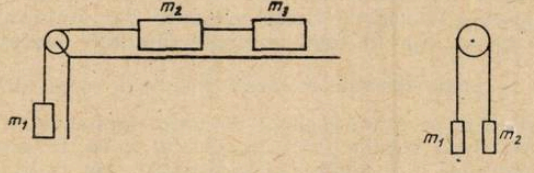


Fig. 8

În ora a treia se înlocuiesc corpurile prin bile (pentru a micșora forța de frecare cu planul orizontal), de oțel ori plastic, lucrînd pentru început numai cu două bile. Se cere elevilor să găsească modalitatea de a pune în mișcare una din bile cu ajutorul celeilalte ; vor recurge, fie la împingere prin contact, fie prin fir, fie prin ciocnire.

Se stabilește cu elevii deosebirea dintre primele două modalități și ultima : forța exterioară acționează permanent, cît timp se mișcă corpurile în primele două cazuri, iar la ciocnire forța exterioară acționează un timp scurt pînă imprimă

primei bile viteza Vo, după care își încetează acțiunea. În consecință, în momentul interacțiunii, și chiar din momentul lansării bilei, sistemul poate fi considerat izolat, avînd în vedere că s-a neglijat frecarea cu suprafața pe care se deplasează, precum și faptul că se cunoaște că greutatea bilelor este anulată la reacțiunea din suprafața de sprijin. Cu aceste lucruri clarificate se poate cere elevilor să scrie legea a II-a a lui Newton pentru acest caz. Se obține $\frac{\Delta \vec{H}}{\Delta t} = 0$ sau $\frac{\vec{MV}_2 - \vec{MV}_1}{\Delta t} = 0$ și în final

$$\vec{MV}_2 - \vec{MV}_1 = 0$$

sau

$$\vec{MV}_2 = \vec{MV}_1$$

Se precizează elevilor că M reprezintă masa sistemului format din cele două bile și deci V_1 și V_2 vor fi vitezele sistemului. Vom încerca să deducem cu elevii semnificația produselor $\vec{MV}_1$ și $\vec{MV}_2$. Ajutați de către profesor, ei pot intui ușor că cei doi termeni ai relației reprezintă impulsul sistemului înainte și după interacțiune. (Eventual profesorul analizează mișcarea fiecărei bile, atît înainte și după interacțiune, cît și în timpul interacțiunii, stabilind care este impulsul fiecărei bile înainte de interacțiune, cum se modifică în timpul interacțiunii și de ce). În nici un caz nu se poate discuta cu elevii faptul că $\vec{V1}$ și $\vec{V2}$ reprezintă vitezele centrului de masă al sistemului înainte și după interacțiune, deoarece ei nu au încă această noțiune. În schimb, putem cere elevilor să calculeze impulsul întregului sistem înainte și după interacțiune, anunțînd că impulsul se bucură de proprietatea de aditivitate și că este o mărime vectorială. Deci, înainte de ciocnire, vom avea: $m_1 v_1 + 0 = MV_1$, iar după ciocnire (considerînd $m_1 = m_2$ și $v_2 = 0$) $m_2 u_2 + O = MV_2$

Pentru ca relația să fie adevărată trebuie ca $\vec{MV}_1 = \vec{MV}_2$; cum masele sînt egale, rezultă că $V_1 = U_2$, adică după ciocnire prima se oprește, iar a doua pornește cu viteza pe care o avea m_1 înainte de ciocnire, deci impulsul total se conservă atît ca mărime cît și ca direcție și sens.

Pentru o verificare mai riguroasă se poate construi un dispozitiv cu riglă pentru a putea măsura distanțele străbătute de fiecare bilă într-un anumit interval de timp.

Se pot realiza mai multe variante ale acestui experiment, fără a avea pretenția unor determinări cantitative. Astfel, se imprimă bilelor, pe cît posibil, aceeași viteză inițială pe aceeași direcție dar de sens contrar și se observă că după ciocnire ele își schimbă sensul de mișcare, dar își păstrează viteza ca modul, apoi se imprimă viteze diferite și de sens contrar pentru a se observa că după ciocnire ele se deplasează fiecare cu viteza celeilalte, dar impulsul total nu se modifică (se consideră $m_1 = m_2$). În toate cazurile discutate ciocnirea trebuie să fie perfect centrică.

În încheiere, se poate discuta și cazul ciocnirilor după direcții oarecare mai mult pentru a constata în ce măsură elevii pot intui faptul că ($\vec{H} = ct.$) impulsul sistemului se calculează după regula paralelogramului și că, în acest caz, impulsurile celor două bile se modifică și în modul, și în direcție, dar, în așa fel, încît impulsul total să rămînă neschimbat, atît în modul, cît și în direcție.

Iată deci, cum, pornind de la o problemă „mică și banală", putem declanșa un întreg lanț de probleme a căror rezolvare nu numai că oferă elevilor posibilitatea de a-și aplica cunoștințele acumulate și satisfacția de a dobîndi prin propriu efort cunoștințe noi, iar profesorului posibilitatea de a verifica spiritul de observație, simțul practic, cît și formarea unor comportamente la elevi, ci oferă și ocazia de a adînci și finisa cunoștințele dobîndite și, ceea ce este mai important, acest șir de probleme oferă elevilor ocazia să desfășoare activități cu obiecte reale, iar noile cunoștințe dobîndite apar ca o necesitate de a rezolva probleme practice, ridicate de realitate, să descopere și să descrie procese ce duc la deplasarea granițelor cunoașterii tot mai departe.

FOLOSIREA UNOR MIJLOACE AUXILIARE ÎN PREDAREA ISTORIEI

Prof. Dumitru LUPAȘCU,
directorul Liceului real-umanist
Baia de Arieș, jud. Alba

Datorită faptului că istoria reflectă fenomene sociale ireversibile care nu pot fi simulate, modelate sau reproduse ci numai evocate, o mare importanță are reprezentarea lor plastică, ori cu mijloace auxiliare — în cazul de față referindu-ne la snoave și anecdote. Profesorul de istorie, care prin specificul disciplinei sale îmbrățișează sub aspecte multiple și variate o epocă istorică, nu poate și nu trebuie să neglijeze aspectele hilare sau picante ale evenimentelor, aspecte ce dau savoare, culoare și atmosferă lecției, bineînțeles totul fiind în funcție și de modul și momentul în care sînt folosite și modul cum sînt integrate lecției.

Experiența pe care am acumulat-o în practica instructiv-educativă m-a convins că o lecție oricît de atent pregătită și excelent expusă sau dezbătută cu elevii este supusă legilor memoriei, iar cunoștințele dobîndite, supuse perisabilității, dacă nu există acel „ceva" un „ce" care să o fixeze pentru mult timp sau definitiv în memorie. Iar acel „ceva" de care aminteam l-am descoperit și prin snoave și anecdote. Dicționarul enciclopedic român, în volumul I, dă următoarea definiție anecdotelor : „Scurtă povestire hazlie cu un final neașteptat, bazată pe întîmplări din viața de toate zilele, atribuite adesea unor personaje sau tipuri sociale și care caracterizează în chip spiritual o anumită situație". În dicționarul Larousse este menționat și caracterul picant al anecdotei.

Din punct de vedere fiziologic, folosirea anecdotelor în cadrul lecțiilor contribuie la întreținerea focarelor de excitație maximă pe scoarța cerebrală, menținînd un tonus al acesteia. În plus, ele sedimentează cunoștințele în memoria elevilor, iar în viitor simpla amintire a acestor anecdote cheamă și cunoștințele cu care au fost asociate. În felul acesta istoria devine mai atrăgătoare și mai accesibilă elevilor, iar anecdotele devin arme cu bătaie lungă ale istoriei.

Se știe că unul din motivele psihologice ale înțelegerii și însușirii active a cunoștințelor de istorie o constituie atenția. În reținerea atenției elevului și în fixarea pentru o lungă perioadă de timp (uneori chiar pentru toată viața) în memoria lui activă a unor cunoștințe și noțiuni istorice, au o importanță deosebită amplasarea, cu tactul și măsura cuvenită, a unor anecdote, snoave sau întîmplări. Nu înțelegem însă prin aceasta introducerea unor momente de „relache", ci a țese pe canavaua evenimentelor sau faptelor relatate o întîmplare hazlie care să nu distragă sau să îndepărteze atenția de la evenimentul narat de profesor sau analizat de elev, ci să o mențină în limitele lui, devenind un gen de odihnă activă. Un exemplu în această privință cred că ar fi și mai edificator. De pildă, la tema : „Războiul civil din S.U.A.", de la anul III liceal, în pofida strădaniilor mele de a mă exprima cît mai convingător și mai colorat, de a sublinia greutățile de organizare și ducere a războiului de către statele din Nord, am remarcat la elevi semne de nerăbdare și chiar de plictiseală. Atunci, fără a ieși din făgașul evenimentelor, am relatat elevilor următoarea anecdotă : „La Abraham Lincoln se prezintă un voluntar pentru a se înrola în armată, aducînd în susținerea cererii sale o serie de titluri de noblețe, la care Lincoln a replicat : Toate aceste fleacuri nu ne pot împiedica să vă înrolăm cu gradul de soldat". Pe lîngă aspectul de destindere plăcută ce l-am oferit lecției, relatarea anecdotei a urmărit și un scop științific și altul educativ. Mai întîi am atras elevilor atenția asupra caracterului popular, democratic al armatei nordiste, unde singurul criteriu de promovare îl constituie valoarea militară și nu originea nobiliară, iar în al doilea rînd despre categoria științifică actuală de război popular. Atenția fiind un element esențial în procesul însușirii cunoștințelor, orice modalități prin care poate fi provocată, menținută și sporită, constituie auxi-

liare prețioase în optimizarea actului învățării. Mijloacele auxiliare de care ne ocupăm în prezentul material contribuie după părerea și experiența noastră la înțelegerea și însușirea mai facilă a cunoștințelor de istorie. De pildă, la tema „Franța în timpul lui Ludovic al XIV-lea, dezvoltarea economică înfloritoare a țării", elevii ar putea fi ușor seduși de ideea că societatea feudală este cea care asigură belșug și bunăstare poporului, că Ludovic al XIV-lea „regele soare" ar fi încălzit la fel „cu razele sale" toate categoriile sociale. Toate acestea pot duce la o înțelegere greșită a epocii respective, la convingerea că monarhia absolută asigură echilibrul și armonia dintre clase, ținînd ferm cumpăna dreptății.

Pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă mai profund ce se ascunde în spatele acestei fațade poleite, le-am relatat următoarea anecdotă, cu un puternic iz de critică socială. „Într-o iarnă, Ludovic al XIV-lea participa la o vînătoare într-una din pădurile ce înconjurau în acea vreme Parisul. Pentru a fi mai liber în mișcări își scoase mănușile, călărind deci cu mîinile goale. Doi țărani care se găseau în pădure în acel timp, satisfăcîndu-și obligațiile ce decurgeau din renta feudală și a căror îndeplinire le solicită chiar și timpul mai dificil al lunilor de iarnă, văzînd aceasta și-au manifestat unul altuia mirarea. Căutînd singur o explicație unul din țărani a replicat : „Regelui nu-i este niciodată frig pentru că se află întotdeauna cu mîinile în buzunarele noastre." Pe lîngă cîștigul obținut în sensul creării unei atmosfere de destindere, elevii au desprins din anecdota relatată sensul mai adînc al relațiilor de exploatare feudală, comparînd viața precară a țăranilor scoși la muncă și în anotimpul friguros al iernii, cu cea a nobilimii care chiar și iarna își crea prilejuri de distracții.

În lecții profesorul de istorie are datoria să accentueze acele note individuale, esențiale, care singularizează fenomenele pe care le definesc. Se memorează foarte bine, foarte ușor și cu o cheltuială de energie minimă, lucrurile interesante pentru elevi, acele cunoștințe și noțiuni care corespund firii, vîrstei și înțelegerii lor. Iar anecdotele și snoavele corespund în mare măsură firii și vîrstei elevilor.

Anecdotele folosite ca momente de „respiro", de „suspense" reaprind interesul elevilor, trezesc atenția prevenind inhibiția de protecție și revitalizînd focarele de excitație. Date fiind proprietățile tonice ale anecdotelor, rolul lor tranchilizant, mi-aș îngădui să le numesc „medicamente" pentru combaterea oboselii. Cu astfel de preocupări — în subsidiar, bineînțeles — orele evită monotonia, oboseala și plictiseala, făcînd să crească interesul elevilor pentru însușirea cunoștințelor de istorie.

Anecdotele și folosirea lor ca metodă în practica profesorului de istorie nu împiedecă nici una din metodele de predare folosite de profesor, jucînd un rol independent. Se știe că orice stare afectivă se cristalizează în jurul primei impresii. De aceea, o lecție abordată într-o atmosferă de bună dispoziție are cele mai multe șanse de a se desfășura astfel pînă la sfîrșit. Din aceste motive, indiferent de metodologia lecției, am obișnuit ca la începutul majorității lecțiilor, atunci cînd cunoștințele ce urmau a fi transmise sau dobîndite de elevi îngăduiau acest lucru, să intru în atmosferă prin plasarea unei anecdote sau snoave (ca un moto al lecției) al căror scop era tocmai crearea acelei bune dispoziții menite să mobilizeze, să capteze atenția elevilor, să asigure și să ușureze trecerea de la starea de repaus la starea de mobilizare. În verificarea cunoștințelor, am remarcat la elevi tendința de a reproduce conținutul unor anecdote relatate de mine anterior, căutînd ca prin amplasarea lor în contextul răspunsului, la locul potrivit, să mă convingă că au înțeles cunoștințele și că sînt în stare să răspundă și să înțeleagă lucruri de o mare acuitate și subtilitate intelectuală. Char la sfîrșitul unei lecții, cunoscută în mod tradițional sub numele de „fixare", am obișnuit să nu repet cu elevii ideile de bază, ci să lansez o anecdotă și să-i solicit pe elevi s-o analizeze. Repet, această anecdotă nu trebuie să fie ceva lipsit sau adăugat lecției, menită să asigure un happy-end al acesteia, ci să contribuie la surprinderea de către elevi a unor nuanțe mai greu sesizabile pe parcursul expunerii sau dobîndirii de cunoștințe. Astfel, la tema „Franța în timpul restaurației", în finalul lecției, în locul „fixării" cunoștințelor, am relatat elevilor următoarea anecdotă cerîndu-le să-i descifreze sensul : „Ludovic al XVIII-lea citește lui Talleyrand proiectul noii Constituții a Franței. Ministrul o găsește bună, dar este surprins că s-a omis să se prevadă și leafa deputaților.

— Funcţiile de deputat vor fi gratuite, îl lămureşte Ludovic.
— Desigur, Sire, însă... gratis — vor fi mult mai scumpe" [1].

Analizînd această anecdotă, elevii şi-au întărit convingerea că regimul restauraţiei a adus multe prejudicii Franţei şi în special maselor populare ; au tras concluzii cu privire la abuzurile şi corupţia ce au însoţit acest regim. Nu trebuie să uităm că folosirea acestor mijloace contribuie într-o măsură însemnată şi la formarea unei culturi generale a elevilor.

Utilizarea acestor mijloace îngăduie ceea ce cercetările pedagogice noi numesc exersarea creativităţii. Ele fiind expresia concentrată, generalizată a experienţei umane, au un mare grad de funcţionalitate, creîndu-i elevului condiţii să opereze cu ele, fapt ce asigură în măsură foarte însemnată un învăţămînt formativ.

Enunţate şi neanalizate, anecdotele rămîn într-adevăr gloanţe oarbe. Analizate însă de elevi şi avînd descifrat mesajul lor, devin cunoştinţe cîştigate prin efortul propriu de gîndire. Satisfacţia succesului în descoperirea unor sensuri noi ale fenomenelor dezvoltă încrederea în propriile posibilităţi şi are acţiune tonifiantă în activitatea următoare de învăţare. Procedînd în felul acesta am ajuns la concluzia că anecdotele pot fi extrem de bine valorificate în lecţie, slujind la aprofundarea sensului unor evenimente, la înţelegerea mai subtilă a unor aspecte sociale, politice, economice şi culturale şi că pot servi admirabil profesorilor atunci cînd abordează astfel de probleme specifice orînduirilor bazate pe clase sociale antagoniste.

În altă ordine de idei, ele pot sluji, prin caracterul caustic, la stigmatizarea viciilor, la eradicarea unor acte antisociale şi antimorale, dînd în acelaşi timp pilde şi modele profund umane, demne de urmat. Din punct de vedere psihologic, ele contribuie la consolidarea motivelor învăţării, la facilitarea însuşirii şi aprofundării cunoştinţelor, la trezirea atenţiei şi menţinerea interesului faţă de istorie.

[1] M. Velichi, *Anecdotele ştiinţei*, Editura Albatros, p 89.

PROBLEME METODICE CE SE RIDICĂ ÎN FOLOSIREA EFORTULUI PERSONAL AL ELEVILOR LA DESCIFRAREA LECȚIILOR DIN ABECEDAR

Înv. ANDREI BOJEȘTEANU
Școala generală Surdulești — jud. Argeș

Una din cele mai importante sarcini ale predării abecedarului se referă la însușirea de către elevi a tehnicii cititului și a înțelegerii celor citite, accentul punîndu-se pe efortul personal al fiecărui elev. În acest scop, cele mai recente îndrumări metodologice prevăd ca — după familiarizarea elevilor cu sunetul și litera nouă și după citirea cuvintelor compuse — „prima citire din abecedar, atît a coloanelor de cuvinte, cît mai ales a textului respectiv să fie efectuată în mod independent de către elevi, rezervîndu-se în acest scop 5—7 minute", pentru ca toți elevii, indiferent de ritmul lor de muncă, să aibă timpul necesar să parcurgă întreaga pagină. După descifrarea independentă se recomandă discutarea celor sesizate de elevi, citirea cu voce tare sub îndrumarea învățătorului și, în încheiere, citirea propunătorului, „pentru a oferi elevilor un model de citire corectă și expresivă" [1].

În linii mari, acesta ar fi drumul nou al citirii lecțiilor din abecedar. Dar utilizarea acestei noi metodologii în predarea abecedarului impune, încă, multe cercetări și intense preocupări pentru rezolvarea unui complex de probleme, în vederea ridicării performanțelor de citire și a prevenirii insucceselor școlare la acest obiect.

Din experimentele efectuate la școala noastră, cu sprijinul unor învățători *, s-a constatat, în primul rînd, că efortul personal de descifrare — considerat în sens restrîns ca o muncă independentă specifică primei clase — este posibil și necesar. Elevii acestei clase, cu toate limitele lor determinate de particularitățile de vîrstă și cele individuale, se adaptează destul de ușor acestei forme de activitate și — dacă se insistă — manifestă și un interes deosebit. S-a dovedit, de asemenea, că acest efort personal, cu care se începe descifrarea lecțiilor din abecedar, asigură participarea activă și conștientă a elevilor, le dezvoltă capacitățile intelectuale, spiritul de investigație, deprinderile de autocontrol și pune bazele muncii independente, prin însușirea unor instrumente și tehnici elementare de muncă cu cartea. Efortul per-

[1] A se vedea volumul : *Particularități ale activității instructiv-educative în condițiile școlarizării elevilor de 6 ani*, E.D.P., București, 1973, pag. 62—63.

* Este vorba de învățătorii : M. Perniu, Maria Bojești și Ghiță Petre.

sonal preîntîmpină denaturarea cuvintelor care prezintă dificultăţi mai mari şi înlătură memorarea mecanică a celor scrise, atît de frecventă şi dăunătoare atunci cînd prima citire este făcută de învăţător sau cînd se fac citiri în cor.

În mod special, prin acest efort personal de descifrare, prin perceperea independentă directă — vizuală şi auditivă — a cuvintelor, elevii învaţă să citească singuri şi să simtă mai bine „viaţa" limbii scrise. Aceasta duce, implicit, la creşterea nivelului în însuşirea tehnicii cititului. De aceea considerăm că efortul personal de descifrare a lecţiilor, pe lîngă celelalte forme folosite (alfabetul decupat, lotourile, jocurile didactice etc.), este un adevărat „alfabet" al alfabetizării.

În al doilea rînd, experimentele efectuate au elucidat unele probleme metodice ce se ridică în folosirea acestui efort personal, atît cele legate de stabilirea volumului sarcinilor pentru descifrare, cît şi cele legate de pregătirea, desfăşurarea, verificarea şi completarea acestei munci independente.

În privinţa volumului sarcinilor date spre descifrare, s-a observat că eficienţa efortului personal este considerabil atunci cînd aceste sarcini sînt delimitate pe unităţi didactice sau paşi şi nu pe pagini întregi. După structura paginilor din abecedar, orice lecţie se poate împărţi în două unităţi : a) pasul coloanelor de cuvinte şi b) pasul propoziţiilor sau a textului închegat.

La baza acestei delimitări stau unele motivaţii psihopedagogice. De la început trebuie să relevăm faptul că o asemenea delimitare respectă mai bine particularităţile de vîrstă ale elevilor, pentru că evită un efort prelungit, ajută micii şcolari să se concentreze mai bine asupra conţinutului sarcinii primite, face ca randamentul muncii lor să se îmbunătăţească de la un pas la altul, de la o lecţie la alta şi, prin aceasta, se înlesneşte atingerea scopului urmărit.

Aşa, de pildă, avînd de descifrat numai coloane de cuvinte, elevii revin de mai multe ori asupra lor fără grabă, acordă atenţia cuvenită citirii fiecărui cuvînt în parte şi, după exersări proprii pe unităţi componente (silabe), ajung să articuleze cuvintele în întregime, sesizînd şi sensul lor. Citirea repetată a aceloraşi cuvinte, pe unităţile lor componente şi în întregime, duce la formarea priceperii de unire a silabelor într-un întreg, ceea ce lărgeşte continuu cîmpul vizual şi contribuie la formarea tehnicii citirii cuvintelor.

Trecîndu-se imediat la citirea coloanelor cu voce tare sub îndrumarea directă a învăţătorului, acesta are posibilitatea să descopere, din vreme, dificultăţile întîmpinate şi unele lipsuri (literizări, accente greşite etc.) şi să le înlăture în cadrul activităţii frontale. Tot acum, prin diferite mijloace, se precizează şi sensul lexical de bază al cuvintelor, pentru reprezentarea clară a conţinutului lor viu şi bogat. Se ajunge, astfel, la o citire corectă şi conştientă a cuvintelor.

Pe de altă parte, pentru că cuvintele din coloane sînt introduse, în general, în ceea ce urmează, descifrarea lor separată pregăteşte, sprijină şi uşurează procesul descifrării propoziţiilor şi textelor. Întîlnindu-se aici şi fiind cunoscute, se vor citi în întregime, se vor lega mai uşor în propoziţii şi se vor înţelege, într-o bună măsură, cele citite. În acest caz, discuţiile ce se poartă în cadrul citirii cu voce tare a textelor se orientează mai mult asupra conţinutului şi nu asupra tehnicii citirii cuvintelor.

Trebuie subliniat şi faptul că descifrarea independentă pe unităţi didactice permite ca în cadrul fiecărui pas să se facă o cît mai armonioasă îmbinare a activităţilor independente şi diferenţiate cu cele frontale şi chiar de joc. Aceasta face ca lecţia să fie mai atractivă şi mai productivă, pentru că concentrează atenţia elevilor şi aduce un plus de dinamism în activitatea lor, atît de necesar primei clase a ciclului primar.

Numai din aceste cîteva considerente am putea spune că modalitatea de descifrare pe paşi este un important mijloc pentru optimizarea predării abecedarului.

Experimentele noastre au scos în evidenţă că utilizarea efortului personal necesită şi o pregătire prealabilă a elevilor, în vederea clarificării şi uşurării tehnicilor de lucru. După unii, această pregătire nu ar fi necesară din moment ce s-au compus şi citit unele cuvinte cuprinse în coloane. La prima vedere se pare că au dreptate. Dar aceste păreri nu ţin, însă, seama că aici sînt două laturi distincte ale actului citirii, între care există deosebiri şi care nici nu se pot confunda. Una este citirea — pe urme proaspete — a cuvintelor aşa cum s-au compus ele prin operări concrete şi motrice şi alta este cînd trebuie să se realizeze sinteza sonoră a celor

scrise în abecedar. Compunerea cuvintelor cu ajutorul literelor și silabelor mobile — sub forma diferitelor exerciții și citirea lor — familiarizează elevii cu diferite structuri grafice și cu verbalizarea lor. Prin aceasta, e drept, se pregătesc elevii pentru citire, dar nu se rezolvă totul.

Citirea din abecedar, deși se sprijină și este condiționată de activitatea cu alfabetare, reprezintă, de fapt, un nivel mai înalt, superior al citirii și nu este într-un raport de dependență totală față de prima activitate. Numai în cadrul citirii celor scrise se formează și se dezvoltă priceperile elevilor de a reproduce pe plan sonor structurile grafice percepute numai cu analizatorul vizual și numai în cadrul acestei citiri trebuie căutată adevărata geneză a tehnicii citirii. De aceea, înainte ca elevii să fie antrenați să descifreze singuri și pentru ca să plece de la unele lucruri cunoscute este nevoie de o scurtă pregătire prealabilă a lor.

Considerăm că la fiecare lecție este utilă explicația învățătorului, prin care se reamintește și se atrage atenția elevilor de a citi pe silabe legate, fără repetare, urmărindu-se vizual și motric (cu degetul arătător de la mîna dreaptă) silabele deja așezate (scrise).

O deosebită importanță pentru pregătirea elevilor o are și demonstrația practică, mai ales în faza inițială a predării abecedarului. În acest sens se poate prezenta pe stelaj o coloană de 2—3 cuvinte care să fie descifrată demonstrativ de 1—2 elevi mai buni.

Citirea demonstrativă constituie un exemplu practic pentru ceilalți de felul cum vor proceda în activitatea lor independentă, pentru că orientează și precizează tehnica de lucru și scopul urmărit (citirea pe silabe) și este cu atît mai necesară cu cît elevii de 6 ani au priceperi mai limitate și mai slab organizate. Ascultînd explicația concretizată în demonstrația practică, elevii încep să se gîndească la ceea ce au de făcut și-și reprezintă acțiunea pe plan mintal, care se materializează, apoi, în procesul descifrării independente.

Pentru mărirea eficienței efortului personal este absolut necesar să se trezească dorința elevilor de a citi și de a învinge dificultățile întîmpinate. Pentru aceasta, ținîndu-se seama de mobilitatea emotivă a vîrstei mici se impune necesitatea pregătirii psihologice a elevilor. Fără o asemenea pregătire orice activitate devine aridă, lipsită de interes.

Deși în activitatea practică școlară această pregătire se realizează prin diferite procedee, cea mai adecvată formă pentru descifrarea independentă este aceea a îndemnurilor stimulative, încurajatoare, iar punctele de plecare pentru ele, mai ales pentru coloane, sînt nelimitate. Spre exemplificare se pot arăta cîteva din cele mai folosite în cadrul experimentului. Astfel, în unele cazuri, se poate porni de la descifrarea demonstrativă, cînd învățătorul încearcă să stimuleze clasa printr-o discuție mobilizatoare : „V-a plăcut cum au citit ei ? Voi puteți să citiți, tot așa, cuvintele din coloane ? Ia încercați !".

În alte cazuri, din dorința de a sublinia progresele obținute, pregătirea psihologică poate să plece de la aprecierea rezultatelor pozitive anterioare. Aici, înainte de citirea independentă, după ce se arată că lecția avută a fost citită și povestită bine, se lansează un nou apel stimulativ : „Vreți să învățați, astăzi, să citiți și mai bine coloanele de cuvinte ?".

Într-o etapă mai înaintată se trece la motivarea și justificarea necesității însușirii corecte a cuvintelor. Această formă prelungește efortul, dezvoltă interesul pentru citire și contribuie la înțelegerea semnificației obligației. Spre exemplu, la lecția „Sunetul și litera s", pentru că elevii cunosc din intuirea ilustrației că „Vasile are o sanie", pregătirea lor pentru descifrarea coloanelor se poate realiza în felul următor : „Copii, știți că sania lui Vasile are o poveste ? Vreți să o citiți și voi ? (Da) Bine, dar ca să o puteți citi și înțelege învățați mai întîi să citiți corect toate cuvintele !"... Și cîte forme de pregătire nu se pot folosi !

Trezirea și stimularea interesului pentru descifrarea independentă a textelor se realizează cu succes prin așa-numita „citire tematică". Am denumit-o așa pentru că această formă presupune introducerea, pe lîngă descifrarea propriu-zisă, a unei noi obligații care să stimuleze gîndirea și afectivitatea elevilor și să dirijeze activitatea lor spre reprezentarea, înțelegerea și interpretarea conținutului într-un fel sau altul.

În funcție de conținutul instructiv și educativ al textelor închegate se pot propune elevilor multiple și variate teme stimulative : să citească și să arate, apoi, ce le-a plăcut (Un vis — pag. 57) ; să descifreze și să expună ce au înțeles (La vie — pag. 50) ; să citească de mai multe ori și să scoată învățătura lecției (Înghețata — pag. 93) ; să învețe să citească cît mai bine ca să poată citi pe roluri (Neghiniță — pag. 94) etc. De fapt, pentru fiecare text închegat se găsește cîte o temă stimulativă, care, în cele mai multe cazuri, reprezintă însăși latura educativ-formativă a conținutului.

Descifrarea tematică, mai ales la început, prezintă unele dificultăți pentru elevii clasei I. Totuși, organizată la nivelul clasei, menține interesul elevilor pentru citit și constituie un bun prilej pentru dezvoltarea spiritului de înțelegere, ceea ce sprijină conștientizarea actului citirii. În același timp, printr-o asemenea descifrare, elevii capătă o anumită experiență pentru studiu și, încetul cu încetul, ei sînt familiarizați cu unele procedee de muncă cu cartea.

Din experimentele noastre am ajuns la concluzia că, indiferent sub ce formă este făcută, prin pregătirea psihologică se obține din partea elevilor o acceptare, o angajare și o participare spontană totală. În clasă se creează o stare de înviorare și de mobilizare, o anumită reacție emotivă pozitivă și un anumit climat afectiv favorabil. Activitatea imediată de descifrare se desfășoară cu mai multă tragere de inimă și cu eforturi mai susținute. Fiecare elev caută să persevereze în muncă și să-și îndeplinească sarcina cît mai bine.

Repetată la fiecare lecție, cu abilitate și cu mult tact, pregătirea psihologică ajută la formarea obișnuinței de a munci și la crearea unei atitudini pozitive față de învățătură și muncă. În clasele experimentale, pentru majoritatea elevilor, lectura a devenit o necesitate, atît ca o sursă principală de satisfacții și bucurii, cît mai ales, ca o sursă vitală de informații.

Referitor la desfășurarea descifrării, activitatea experimentală a scos în evidență necesitatea sprijinirii și ajutorării unor elevi, pentru că, cu toată pregătirea făcută, unii din ei, dintr-o cauză sau alta, mai întîmpină destule dificultăți. În cele mai multe cazuri, din dorința de a fi în pas cu ceilalți, aceștia încep să reproducă mecanic ceea ce percep auditiv de la colegii lor. De multe ori, din această categorie de elevi, neajutați la timp, se recrutează cei rămași în urmă, iar unii pot ajunge chiar în situația de repetenție.

Preîntîmpinarea unor asemenea fenomene depinde, într-o mare măsură, de grija și atitudinea plină de răspundere a învățătorului față de activitatea de descifrare a elevilor. Cunoscînd bine puterea de muncă a fiecăruia, învățătorul, în timpul supravegherii vizuale a întregii clase, trebuie să se oprească la banca elevilor vizați, să observe cum descifrează și ce greutăți întîmpină și să-i ajute pentru depășirea acestor greutăți. Activitatea de sprijinire și ajutorare a elevilor, individuală sau pe grupuri mici, permite introducerea unor modalități corespunzătoare și eficiente pentru tratarea individuală și diferențiată, în vederea însușirii cititului de către toți elevii clasei. Nu se poate concepe o descifrare fără o asemenea sprijinire și ajutorare.

Ca orice activitate independentă și efortul personal de descifrare, din cadrul fiecărui pas, trebuie verificat. În această problemă, în literatura de specialitate și în practica școlară există păreri deosebite. Socotim că această muncă nu trebuie privită drept o „verificare propriu-zisă" sau un control de rigoare și nici să nu constituie un moment de neliniște sau de „nervi" pentru faptul că nu toți elevii au reușit să descifreze sau să sesizeze sensul celor citite, așa cum am fi dorit. Nici nu se poate ca toți să învețe să citească și să înțeleagă la același nivel. Prima clasă a ciclului primar este cea mai neomogenă clasă sub toate aspectele. Experiența de viață mai redusă a unora, evoluția psihică mai înceată a altora, unele stări psihice caracteristice celor mai mici elevi (timiditatea, emotivitatea, tulburări comportamentale temporare etc.) influențează asupra nivelului de însușire a cititului și a înțelegerii, unde deosebirile calitative sînt vizibile. Dar fiecare elev, în limitele posibilităților sale, a făcut un pas înainte.

De aceea, discutarea despre cele sesizate și citirea cu voce tare trebuie privite ca activități orientative pentru constatarea rezultatelor și pentru depistarea greutăților întîmpinate. De la o lecție la alta se constată alte greutăți și alte dificultăți. În general, în descifrarea lor independentă, elevii citesc mai greu unele cuvinte,

nu sesizează, totdeauna, adevăratul lor sens, nu stabilesc legăturile necesare între ideile unui text, nu-şi însuşesc intonaţia corespunzătoare şi, îndeosebi, întîmpină mari greutăţi în reproducerea într-o formă cît mai închegată a conţinutului, lipsuri care ar persista şi ulterior, dacă n-ar fi lichidate la timp.

Pentru aceasta, mai ales în cadrul celui de-al doilea pas, după discutarea despre cele sesizate şi după citirea integrală a textului de către mai mulţi elevi, pentru cunoaşterea nivelului de citire însuşit independent, este necesar să se treacă la lectura explicativă a textului. Numai că citirea şi discutarea pe unităţi logice (fragmente), povestirile fragmentare şi integrale, citirile selective şi discuţiile de încheiere nu trebuie şablonizate, ci desfăşurate în aşa fel în raport cu cele constatate din descifrarea independentă, încît, prin soluţii concrete, să urmărească înlăturarea tuturor greutăţilor şi dificultăţilor întîmpinate de elevi. În acest fel, studiul frontal al textului apare ca o activitate de completare a efortului personal şi o adevărată „tratare colectivă", pentru că perfecţionează citirea şi dezvoltă capacităţile de înţelegere ale fiecărui elev.

Cele expuse mai sus nu epuizează problemele legate de folosirea efortului personal al elevilor pentru descifrarea lecţiilor din abecedar. Ele ilustrează, însă, unele preocupări pentru găsirea celor mai eficiente modalităţi de lucru, care, îmbunătăţite şi completate, pot accelera procesul însuşirii tehnicii cititului şi a înţelegerii în clasa I.

GREUTĂŢI ÎN EVALUAREA POTENŢIALULUI INTELECTUAL AL ELEVILOR DIN ÎNVĂŢĂMÎNTUL PRIMAR

Înv. OLGA LUPU
Liceul pedagogic „Costache Negri" — Şcoala de aplicaţii. Galaţi

Problema pe care o pun în discuţie a fost generată de faptul că legislaţia noastră şcolară nu face multe precizări în privinţa normelor de notare. Astfel, regulamentul şcolar prevede : „Nota se exprimă în cifre de la 1 la 10, 1 reprezentînd răspunsul cel mai rău posibil, iar 10 pe cel mai bun posibil".

Iată-te de la început în faţa unor întrebări : „cel mai bun posibil" pentru lecţia de zi ? „Cel mai bun posibil" comparativ cu răspunsurile primite de la alţi elevi? „Cel mai bun posibil" privind evoluţia elevului ? „Cel mai bun posibil" privind cerinţele programei ?

Fiecare dintre noi ar alege unul sau altul dintre aceste criterii şi iată că modul de notare devine o deprindere dintre cele mai greu de controlat.

Există preocupări care încearcă să dezvăluie subiectivitatea din munca de verificare şi notare. În lucrările apărute în acest sens sînt înfăţişate interpretări şi precizări în măsură să elimine scăderile cunoscute. Dar carenţele notării în învăţămîntul primar nu au făcut — sau, au făcut foarte puţin — obiectul unor discuţii. Nu constiuie aceasta o problemă demnă de luat în discuţie ? S-ar părea că nu, din punctul de vedere al specialiştilor.

În lucrarea de față voi supune atenției trei aspecte :

1) Notarea elevilor din clasa I în primul trimestru.

2) Lipsa de pregătire docimologică a absolvenților liceelor pedagogice.

3) Notarea la muzică, desen, educația fizică, lucru a elevilor din clasele I—IV.

Dacă avem în vedere, că notarea trebuie îndreptată spre măsurarea capacității intelectuale a elevului, consider că primul trimestru al clasei I trebuie privit ca perioadă de adaptare a școlarului cu noile condiții de activitate. Chiar dacă ei au trecut prin învățămîntul preșcolar, știm că aici activitățile sînt de scurtă durată și se desfășoară sub formă de joc. Veniți la școală, copiii se află în fața unor activități intelectuale cu conținut dens, de mai lungă durată, care le solicită gîndirea, cunoștințele anterioare, aplicarea cunoștințelor, jocul, dintr-o activitate de bază devine una complementară. Perioada de adaptare pentru unii este mai scurtă, pentru alții mai lungă. Dar ea există pentru toți.

Trecînd la prevederile programei pentru trimestrul I al clasei I vedem că aproximativ 1/3 din durata lui este afectată perioadei preabecedare. În această perioadă se urmărește pregătirea elevilor în vederea învățării citirii : familiarizarea cu propoziția, cuvîntul, silaba, sunetul, exerciții de analiză și sinteză fonetică ; scrierea elementelor grafice, elemente pregătitoare pentru scrierea cifrelor ; citirea și scrierea numerelor 1—10.

De cele mai multe ori ne ferim să notăm elevul în această perioadă. De ce ? Găsim diferite justificări, dar adevărul este că nu cunoaștem încă posibilitățile fiecărui elev. Așteptăm perioada abecedară ca fiind edificatoare în privința afirmării capacității copilului.

Am examinat notările făcute în primul trimestru, la 7 clase I, în diferiți ani școlari.

Anul școlar 1973—1974 — 3 clase. Situația se prezintă astfel :

clasa I. A — 38 elevi. 31 elevi primesc primele note la limba română și aritmetică după 15 noiembrie. 7 elevi sînt notați astfel : 3 între 10—15 noiembrie, 2 între 1—10 noiembrie, 2 între 20 octombrie și 1 noiembrie.

clasa I B — 39 elevi. 33 elevi primesc primele note la obiectele limba română și aritmetică după data de 17 noiembrie. Ceilalți 6 elevi sînt notați în perioada 1—10 noiembrie.

clasa I. C — 39 elevi. Toți primesc primele note, la limba română și aritmetică, după 15 noiembrie.

Anul școlar 1974—1975 — 2 clase

clasa I. A — 36 elevi. 32 elevi primesc primele note după 15 noiembrie la limba română și 8 noiembrie la aritmetică.

clasa I. B — 35 elevi. Toți elevii primesc primele note după 19 noiembrie la limba română și 12 noiembrie la aritmetică.

Anul școlar 1975—1976 — 2 clase

Clasa I. A — 41 elevi. 38 elevi primesc primele note la limba română după 14 noiembrie, 1 elev este notat pe 5 octombrie, 1 pe 14 octombrie, 1 pe 26 octombrie.

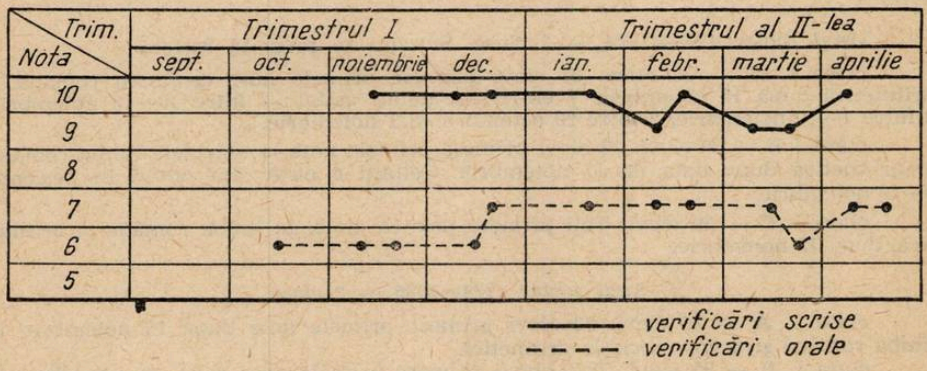
Clasa I. B — 38 elevi. Toți elevii primesc note la limba română și aritmetică după data de 15 noiembrie.

Deci, în 2 luni de zile nu notăm, aceasta pentru a evita eventualele greșeli de apreciere. În schimb, în luna ce a mai rămas din trimestrul I, fiecare elev va primi cel puțin 3 note la limba română și 3 note la aritmetică. Dintr-un calcul simplu rezultă că în circa 30 zile de curs, o clasă cu 38 elevi primește 228 note numai la limba română și aritmetică.

Mai poate fi vorba de o ritmicitate în notare ? De o verificare judicioasă, de o evaluare corectă a cunoștințelor ?

În cursul acestui trimestru se predau doar cîteva sunete și litere. Elevii citesc cu ușurință primele lecții, scriu silabe sau cuvinte mono și bisilabice. Gîndirea elevului, posibilitățile lui de analiză și sinteză, de scriere după dictare, rezolvarea operațiilor matematice cu grad mai mare de dificultate sînt solicitate abia în trimestrele următoare, cînd se scriu cuvinte cu multe silabe, cu aglomerări de consoane, diftongi etc. În situația aceasta reprezintă notele de pe trimestrul I adevărata potență intelectuală a elevului? De cele mai multe ori nu, pentru că notăm, în această perioadă, cantitatea și fidelitatea materialului reprodus și de loc independența gîndirii, originalitatea soluțiilor găsite, capacitatea de a interpreta și aplica cunoștințele.

Dacă luăm în considerație și unele trăsături temperamentale ale unor elevi, lucrurile se complică și mai mult. Elevul C. V. din clasa I este foarte timid. Am considerat necesar să lucrez cu el încît să-și învingă timiditatea. La dictări, munci independente, lucrări de control notele erau maxime, dar simpla ridicare în picioare îl făcea să „înghețe". Mîinile îi tremurau, se îmbujora, ochii se umpleau de lacrimi. La tablă, exercițiul rămînea în faza primară. Cu toate eforturile mele, miracolul nu s-a produs. Mama lui, pe care am solicitat-o în această „campanie", mi-a mărturisit că elevul îi moștenește această trăsătură („...și acum prezența unui șef face să mi se taie picioarele). Era o explicație. Dar ce fac eu? Pot să-l notez numai pe baza lucrărilor? Sigur nu. Trebuie să formez și opinia colectivului în aprecierea colegilor. Ce spun elevii cînd îl văd pe colegul lor că nu dă nici un răspuns? Îi acordam toată compasiunea, dar note trebuia să-i dau. Dacă la lucrările scrise nu a luat niciodată note sub 9, la oral, rareori, dădea răspunsuri de 7. În trimestrul I și al II-lea a obținut 9 note de 9 și 10 la lucrările de control și 12 note de 6 și 7 la oral (Este vorba de limba română și aritmetică).



Abia în trimestrul al III-lea elevul a început să închege unele răspunsuri orale. La sfîrșitul anului el nu s-a putut situa printre premianți, deși convingerea mea era că o merită. În anul următor (clasa a II-a) el a făcut parte din categoria elevilor foarte buni.

Iată cîteva argumente care ne fac să susținem și noi ca elevii din clasa I să nu fie notați, cel puțin pe primul trimestru.

„Pedagogia generală" și metodicile studiate în liceul pedagogic îi învață pe viitorii învățători formele de verificare, dar mai puțin, sau de loc, criteriile de acordare a notei. Dar tinerii învățători sînt puși în situația de a interpreta și aprecia răspunsurile, de a concretiza judecățile apreciative sub formă de note, deși nu au o pregătire docimologică. Ei sînt obligați să noteze din primele zile ale apostolatului. Ei își însușesc tehnica notării prin împrumut din experiența altora — învățătorii unde desfășoară practica pedagogică, — dar nu există garanție că adoptă criterii și procedee științifice. Nici la practica pedagogică notarea elevilor nu este abordată sub aspectul scopului. Aceasta pentru că în pregătirea practică nu sînt prevăzute instrucțiuni docimologice.

Am ridicat această problemă pentru că cei mai mulți dintre absolvenții liceului pedagogic primesc, în școlile unde sînt repartizați, clasa I. Exact în perioada căutărilor, a nesiguranței, a importanței unei juste evaluări a cunoștințelor, ei trebuie să noteze. Dacă din cei 117 absolvenți ai liceului nostru din anul școlar 1975—1976, jumătate vor primi clasa I, iată aproape 60 de clase — numai în județul Galați — în care discernămîntul cu care trebuie cîntărite cunoștințele elevului va fi considerabil știrbit, cel puțin pe primul trimestru, după care, se presupune, că și-a însușit ceva din tehnica notării.

La clasele a II-a, a III-a, a IV-a notarea la obiectele desen, muzică, educație fizică, lucru o facem după legi numai de noi știute. În general, se întîlnesc 2 categorii de note : acelea care „nu vor să strice" media generală a elevului și atunci, dacă la obiectele de limba română, istorie, aritmetică are note de 9 și 10, de ce să-i punem 6, că nu poate cînta sau 7 că nu a realizat normele la educația fizică ? A doua categorie nu ține seama de nici un fel de aptitudini ale elevilor care au 5 și 6 la obiectele așa zise principale. Ei primesc note la limită și la desen, muzică, educație fizică, lucru deși au reale aptitudini. Acei care notează conform cunoștințelor și aptitudinilor cred că formează excepția. Cred că este foarte greu să optezi pentru una dintre aceste categorii.

Dacă eleva C. M. are note de 10 la toate obiectele, dar are și 9 kg, peste greutatea normală și la educația fizică are doar media 6, în loc de media generală 10 îi iese media generală 9,60. Media o situează pe același loc cu elevul A. D. care are media 9 la limba română și 7 la aritmetică. La restul obiectelor are medii de 10, fiind un elev meticulos, perseverent, talentat la muzică și desen. Este această clasificare stimulatoare ? Greu de răspuns.

Programa de muzică stabilește pentru clasele I—IV 7 obiecte. Dintre acestea, doar unul se referă la capacitatea vocală propriu zisă „însușirea unui repertoriu bogat de cîntece". Restul prevăd : „dezvoltarea imaginației, dobîndirea unor trăsături morale, dezvoltarea interesului pentru cunoașterea folclorului". (Din Programa de muzică pentru clasele I—IV). Prin activitatea noastră cu elevii le realizăm pe toate. Dar pe elevi pentru ce îi notăm ? Întotdeauna, fără excepție, numai pentru calități vocale. Dar aceasta este o calitate nativă. Cu un elev fără auz muzical realizezi toate celelalte obiective, în afara însușirii unui repertoriu. Elevul nu este vinovat pentru această nerealizare, dar este penalizat pentru ea. Notele unui astfel de elev nu vor trece niciodată de 7. Cînd elevul este de mijloc, lucrul nu se observă, dar cînd este un elev foarte bun el suferă pentru astfel de note, fiind conștient că efortul lui pentru a îndrepta situația este neavenit. Este cazul elevilor G. A., C. M., M. M. din clasa mea. Este adevărat că printr-o muncă continuă se obține o educare a auzului muzical, dar aceasta conduce, mai mult, la perceperea conștientă a noțiunilor de bază ale limbajului muzical — înălțime, durată, ritm — și foarte rar la dezvoltarea unor calități vocale. Este normal ca un elev, care nu s-a născut cu aceste calități să fie notat la limită ? Sîntem conștienți că o astfel de notare frustrează pe elevii foarte buni de niște recompense.

La lucru manual activitățile sînt încadrate în sistemul unitar de pregătire tehnico-productivă a elevilor din învățămîntul general. Pregătirea practică a elevilor din ciclul primar are ca scop : „îndrumarea acestora spre creația constructivă, să le formeze gustul și dragostea de muncă, să le cultive perseverența" (Programa claselor I—IV). Lucrările la acest obiect sînt realizate, mai repede sau mai încet, bine sau mai puțin bine de către toți elevii. Foarte rar se întîmplă ca un elev să nu ducă la capăt sarcina de lucru. La notare penalizăm și cea mai mică scăpare : încadrarea în timp, aspectul lucrării etc. Scăpăm din vedere celelalte aspecte : disciplina din timpul lucrului, dacă a lucrat efectiv în timpul afectat execuției, dacă dovedește receptivitate la alte forme de muncă (gospodărie, lucrări agricole simple).

Nu știu de ce este nevoie să notăm elevii din învățămîntul primar la acest obiect, cînd în ciclul gimnazial, unde elevii sînt instruiți să execute lucrări ce ridică probleme tehnice s-a renunțat la acest sistem. Elevii primesc un calificativ (suficient, bine, f. bine), care apreciază rezultatele dintr-un an întreg.

Am luat în discuție excepțiile. Dar există clasă în care să n-avem elevi timizi, să n-avem elevi fără auz muzical, să n-avem elevi greoi în execuția unor exerciții fizice ? Dacă ar fi un singur elev într-o clasă și numărul care se formează devine demn de luat în seamă.

Iată, de ce unii învățători, ca să nu frustreze elevii foarte buni (la obiectele limba română, aritmetică, istorie etc.) trec cu vederea lipsa unor aptitudini. Fac bine? Din punctul de vedere al legislației școlare, nu. Încalcă normele de apreciere, dar nu de dragul comiterii unei abateri, ci pentru a îndrepta un rău generat tot de aceste norme.

Propunerea este de a se renunța la sistemul de notare 1—10 la obiectele desen, muzică, educație fizică, lucru manual și să se dea un singur calificativ, care să nu influențeze media generală. Pentru elevii cu aptitudini deosebite, am putea folosi calificativul „excepțional", ca aceștia să se afle în atenția profesorilor de specialitate, din treapta următoare, în scopul tratării lor diferențiate și a cuprinderii în cercurile de activități.

Prin desființarea notelor s-ar părea că readucem obiectele susnumite la postura de dexterități. Nu aceasta este intenția, ci aceea ca potența intelectuală a elevului din învățământul primar să fie evaluată judicios, ori mediile de la aceste obiecte influențează aprecierea reală a volumului și calității cunoștințelor sale.

Va diminua lipsa notelor importanța obiectului? În învățământul primar, unde nota nu este folosită și ca mijloc de constrîngere, afirmația este lipsită de fundament.

ACTIVITĂȚI DIDACTICE DIFERENȚIATE LA LECȚIILE DE GRAMATICĂ ÎN CLASELE II—IV

GABRIELA MITRĂNESCU

Recunoscută ca un principiu fundamental al didacticii generale, accesibilitatea instrucției reclamă dozarea diferențiată a materialului de studiu în funcție de particularitățile de vîrstă, pentru depunerea progresivă a efortului intelectual, pentru însușirea cunoștințelor. De asemenea, accesibilitatea se referă la ritmul de însușire a cunoștințelor de către elevi. Este bine cunoscut că particularitățile individuale ale elevilor determină anumite ritmuri de însușire a cunoștințelor în școală. Există la elevi ritmuri rapide, medii sau slabe de asimilare, constatate în urma aplicării unor probe de cunoștințe sau operaționale[1]. Aceasta este valabil și pentru gramatica școlară, domeniu prin excelență abstract, care pentru a fi însușit de elevi cere eforturi deosebite de generalizare și de abstractizare.

Pornind de la particularitățile de vîrstă ale elevilor și luînd în considerare că în clasele II—IV începe studiul sistematic al primelor elemente de gramatică, am alcătuit pentru această vîrstă activități diferențiate pentru elevii cu ritm rapid, slab sau mediu de asimilare.

Am acordat atenție mai ales noțiunilor socotite principale pentru tot studiul ulterior al gramaticii, căutînd să asigurăm o continuitate în tratarea lor. De asemenea, am luat în considerare necesitatea antrenării din ce în ce mai depline a capacităților de generalizare și abstractizare ale elevilor, prin exercițiu. Astfel, dacă pentru elevii cu ritm slab de asimilare am insistat asupra recunoașterii ca

[1] Magdalena Banto, *Modalități de tratare diferențiată a elevilor în ciclul primar*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1976, p. 23.

operație intelectuală, pentru cei cu ritm mediu exercițiile au inclus și activități de creare a unor contexte în care se afla noțiunea respectivă. Totodată, am evitat, prin conținutul exercițiilor, menținerea elevilor cu un ritm slab la un nivel elementar de exersare, ei preluînd, pe măsura rezolvării primelor sarcini, mai simple, sarcini mai complicate de lucru de la elevii cu ritm mediu de asimilare. La fel s-a procedat și pentru elevii cu ritm mediu de asimilare, iar pentru cei cu ritm rapid am dat fie sarcini în plus, fie sarcini mai dificil de rezolvat.

În acest fel am dat prin exercițiile diferențiate posibilități cantitative și calitative de operare, în așa mod ca elevii să poată recupera cunoștințele sau să poată fi antrenați la nivelul capacităților lor. Abordarea diferențiată în predare a conținutului gramaticii la clasele mici, aplicată consecvent, poate constitui un mijloc de omogenizare a pregătirii elevilor și un factor motivațional important pentru activitatea lor. Aceasta nu exclude activitatea frontală de analiză cu elevii a rezultatelor obținute, sau de prezentare a unei sarcini comune. Activitățile preconizate sînt conforme nu numai cu cunoștințele cerute de programă, ci și cu operațiile gîndirii necesare în însușirea noțiunilor de gramatică.

Elevii pot lucra pe caiete speciale în care sînt prezentate toate exercițiile (pentru toate grupele de elevi), astfel încît toți elevii să parcurgă treptat diferite grade de însușire a noțiunii respective. Totodată se creează posibilitatea ca profesorul să poată corecta și interveni eficient în însușirea noțiunii.

Activități diferențiate se pot desfășura în cadrul lecției de repetare sau de consolidare a cunoștințelor, precum și în cadrul unor lecții speciale de verificare. Ele pot fi precedate de o activitate frontală cu elevii, în care se rezolvă un exercițiu comun sau se anunță noua temă de lucru.

Vom da în continuare cîteva exemple de activitate diferențiată pentru principalele noțiuni de gramatică predate la clasele II-IV (notînd cu I exercițiile pentru elevii cu ritm slab de asimilare ; cu II exercițiile pentru elevii cu ritm mediu și cu III pe cele pentru elevii cu ritm rapid de asimilare).

CLASA A II-A

Noțiunea : Textul (lecție de repetare).

I a. Grupați după înțeles propozițiile :
— La școală sînt mulți copii.
— Ei vin de dimineață cu lecțiile pregătite.
— Pomii înfloresc primăvara.
— La ora douăsprezece pleacă acasă.

b. Rezolvați exercițiul b de la II.

II a. Ce este un text ?

b. Aranjați propozițiile de mai jos astfel ca ele să formeze un text : „Florile aveau culori frumoase. Ei au cules fragi, zmeură și flori. Copiii au fost în excursie".

c. Separați cele două texte : „Doru este un băiat cuminte. Cristiana este sora lui. El are 6 ani. Ea are 1 an. Doru știe o poezie de la grădiniță. Cristiana spune doar cîteva cuvinte".

III a. Rezolvați exercițiul c de la II.
b. Formați un text cu titlul : „Colegul meu de bancă".

Noțiunea : Cuvîntul (lecție de repetare).
Activitate frontală : Se reamintesc cunoștințele despre cuvînt.

I a. Cîte cuvinte sînt în propoziția : „Garoafa, crinul, crizantema și laleaua sînt flori de grădină ?"

b. Ce facem prin cuvinte ?

c. Formați două propoziții cu cuvintele
— Cal, repede, aleargă.
— Copiii, florile, culeg, frumoase.

d Rezolvați punctul *a* de la II.

II a. Completați cu cuvintele potrivite textul :
Veverița sare din . . . . în . . . . Ea . . . . alune. Cînd le găsește le . . . în scorbura ei.

b Înlocuiți cuvintele subliniate prin alte cuvinte potrivite. Dimineața *bunicii* merg la grădiniță. Părinții *scriu temele.*

c. Scrieți lîngă fiecare cuvînt dat un alt cuvînt cu același înțeles : mănînc, motan, fotografie, bunică.

III a. Rezolvați punctul c de la II.
b. Formați un text cu cuvintele : păpușă, mea, părul, îmi, place, joc, după, joacă, dulap, în, pun.

Noțiunea : Cuvintele care arată lucruri și ființe (lecție de predare).

Activitate frontală : Se prezintă scrise pe tablă, în două coloane, cuvinte nume de ființe și nume de lucruri. Apoi se trece la lucrul diferențiat.

I a. Se dau elevilor desene ce reprezintă lucruri și ființe, indicîndu-se : Așezați separat desenele care arată lucruri și separat pe cele care arată ființe.
b. Ce lucruri și ce ființe sînt în aceste desene ? Denumiți-le.
c. Scrieți cîte trei cuvinte care arată lucruri și ființe.
d. Rezolvați punctul *b* de la II.

II a. Separați din cuvintele date pe cele care arată lucruri și pe cele care arată ființe : cărți, dulapuri, tablă, șorț, pantofi, copil, merge, cîntă, rîde, vedem, mama, profesor, om, în, farfurie, de, țesătoare, bun, rău, rece, cald, cîine, albastru pisică, pîine, galben.
b. Formați trei propoziții cu cuvinte care arată ființe și lucruri.

III a. Rezolvați punctul *a* de la II.
b. Formați două texte și subliniați cu o linie cuvintele nume de lucruri și cu două linii numele de ființe.

Noțiunea : Cuvinte care arată acțiuni (lecție de predare).

Activitate frontală : Se prezintă un text și se analizează fiecare cuvînt. Se subliniază cuvintele care arată acțiuni. Se trece apoi la lucrul pe grupe diferite etc.

I a. Subliniați cuvintele care arată acțiuni în textul : „A venit primăvara. Pomii au înflorit. Soarele luminează puternic".
b. Ce arată cuvintele subliniate în propozițiile de mai jas :
Pionierii *pleacă* la munte.
În copaci păsărelele *stau* pe ramuri.
Tu *lucrezi* frumos.

II a. Completați cu cuvinte care arată acțiuni :
— Tudorel . . . . cărțile în bibliotecă.
— Copiilor le . . . . poveștile.
— Anca . . . pe geam.
b. Puneți în coloane separate cuvintele : scrie, minge, cărți, pantofi, dulap, iepure, vulpe, gîscă, pisică, aleargă, cîntă, prinde, stă, doarme, urs, creion, penar, căutăm, în modul următor :

Nume de ființe *nume de lucruri* *Acțiuni*

c. Formați propoziții cu cuvintele : a mers, am citit, privește.

III a. Rezolvați punctele *b* și *c* de la II.
b. Spuneți ce cuvinte lipsesc din textul : Șoricelului îi . . . brînza. Din gaura lui . . . farfuria pe masă. Apoi . . . . încetișor afară.

CLASA A III-A

Noțiunea : Propoziția dezvoltată (lecție de predare).

Activitate frontală : Se compară, pe baza exemplelor, propoziția simplă cu cea dezvoltată. Se dă definiția propoziției dezvoltate.

I a. Formați propoziții simple cu cuvintele :

Maria	sînt curate
Cărțile	defilează
Pionierii	citește

b. Adăugați la propozițiile formate cuvintele : o carte, pe masă, în tabără.
c. Ce ați obținut ?
d. Adăugați la propozițiile simple de mai jos alte cuvinte pentru a le preciza înțelesul :
— Florile cresc . . . .
— Pomii înfloresc . . . .
— Păsările au venit . . .
— Eu plec . . . .

II a. Puneți în locul punctelor cuvinte.
— Noi . . . . o carte.
— Ioana scrie . . . .
— . . . noi mergem . . . .
b. Ce ați obținut ?
c. Dezvoltați propozițiile :
Ceașca s-a spart. Eu adun. Eu sînt supărată.
Ce ați obținut ?

III a. Rezolvați punctele de la II.

b. Formați din propozițiile dezvoltate date propoziții simple :
— Pe stradă trec mașinile cu călători.
— Eu privesc pe fereastră.
— La fereastra vecină, prietena mea flutură o batistă.

c. Alegeți propozițiile dezvoltate din textul : „Virginia citește. Îi plac mult poveștile. Acum ea a terminat cartea. Sora ei scrie o scrisoare".

Noțiunea : Substantivul — substantive comune și proprii (lecție de predare).

Activitate frontală : Se scrie pe tablă un text, se subliniază substantivele. Se scot pe două coloane substantivele comune și substantivele proprii. Se arată modul diferit de scriere.

I a. Scrieți pe 2 coloane substantivele proprii și comune : casă, om, fetiță, carte, București, Ploiești, Craiova, Maria, pom, creion.

b. Scrieți numele a cinci lucruri și cinci ființe.
Cu ce literă ați scris ?

c. Cu ce literă scrieți numele vostru ? De ce ?

II a. Dați cîte 5 exemple de substantive comune și proprii.

b. Formați 5 propoziții cu cuvintele : scrie, merge, aleargă, privesc, cînt, folosind substantive comune și proprii.

III a. Formați propoziții cu substantive comune și cu substantive proprii.

b. Ce denumesc substantivele comune și substantivele proprii pe care le-ați folosit ?

Noțiunea : Verbul (lecție de repetare).

Activitate frontală : Se dictează un text. Se dau exemple pe baza acestui text pentru fiecare grupă de ritm.

I a. Dați definiția verbului (Ce este verbul ?).

b. Subliniați verbele din text.

c. Scoateți două verbe din text și formați propoziții.

d. Rezolvați punctul *a* de la II.

II a. La ce timpuri sînt verbele din text ?

b. Treceți verbele din propoziții la timpul prezent și viitor. „Azi am citit o carte. La școală am învățat mult. Acasă scriem temele".

III a. Rezolvați punctul *b* de la II.

b. Scrieți textul punînd verbele din paranteze la timpul prezent dacă sînt la trecut și la trecut dacă sînt la prezent : „Și-a mers voinicul, a mers. Se uită în jos și-l prinde amețeala. Privește apoi în sus. Acum se va odihni" (Em. Gîrleanu : „Gîndăcelul").

CLASA A IV-A

Noțiunea : Părți principale de propoziție (lecție de repetare).

I a. Subliniați subiectele și predicatele din propozițiile de mai jos :
— Acasă copiii își ajută părinții.
— Maria citește o carte de povești.
— Duminică, Alexandru va merge în excursie.

b. Scoateți pe 2 coloane subiectele și predicatele din propozițiile :
— Dulapul este în cameră.
— Garoafele din grădină au înflorit.
— Astăzi, copiii vor merge la cinematograf.

c. Ce sînt subiectul și predicatul în propoziție ?

d. Rezolvați sarcina c de la II (Această indicație se dă numai dacă copiii din grupa I au rezolvat toate exercițiile destinate lor).

II a Dați exemple de propoziții simple.

b. Ce părți de propoziție ați folosit ?

c. Scoateți din propozițiile de mai jos predicatele formate din verbe și din părți de vorbire și subiectele exprimate prin pronume.
— Anca este harnică.
— Ea își spală șorțulețul și șosetele.
— Copiii sînt bucuroși.
— Astăzi, ei vor merge în excursie.

III a. Alegeți din textul următor propozițiile simple :

— În clasă au venit toți elevii. Ionel a întîrziat.
— De ce ai întîrziat ? îl întreabă tovarășa învățătoare.
— Nu a venit tramvaiul.

b. Ce părți de propoziție principale știți ?
Subliniați-le în textul de mai sus.

c. Ce părți principale de propoziție lipsesc în propozițiile următoare ? (Scrieți-le în paranteze) :

— Primăvara ploile . . . calde (. . . .)
— Vîntul . . . . cu putere (. . . .)
— . . . . au vizitat Grădina zoologică.
— Astăzi . . . din clasa noastră au curățat curtea școlii (. . . .)

Noțiunea : Atributul (lecție de repetare).

I **a. Ce este atributul ?**

b. Puneți atributele potrivite lîngă substantivele :

— școală	— cer
— pom	— ploaie
— rochie	— trandafir

c. Subliniați atributele și substantivele lîngă care stau în propozițiile :
— Pomii își apleacă crengile înflorite.
— Florile roșii de mac se văd de departe.
— Copiii au caiete curate.

d. Rezolvați punctul *a* de la II (dacă elevii au rezolvat corect exercițiile destinate lor).

II a. Prin ce se exprimă atributul ?

b. Dați exemple de 4 propoziții dezvoltate în care atributul să fie exprimat prin părți de vorbire stabilite la punctul a.

c. Rezolvați punctul *a* de la III.

III a. Scoateți perechile atribut-substantiv din textul : „Copiii se jucau în apa călduță a lacului. Lacul mic și verzui se afla la marginea unei pădurici de mesteceni".

b. Înlocuiți atributele din text cu altele cunoscute de voi.

Noțiunea : Complementul (lecție de repetare).

I a. Subliniați complementele din propozițiile :
— Tata citește ziarul.
— Noi mergem la munte și la mare.
— Ieri am fost la cinematograf.

b. Scrieți deasupra complementelor întrebările la care răspund.

c. Rezolvați *punctul a de la II (numai trei propoziții)*.

II a. Formați 6 propoziții dezvoltate.

b. Subliniați complementele folosite și arătați la ce întrebări răspund.

c. Formați propoziții cu următoarele perechi complemente-verbe : merge — cu tramvaiul ; scrie — temele ; ajunge — la teatru ; vine — astăzi.

III a. Rezolvați exercițiile de la grupa II.

b. Puneți în locul întrebărilor complementele potrivite.
— (cînd ?) păsările călătoare pleacă (unde ?).
— Ele se adună (cum ?)
— Din copaci cad (ce ?)
— Noi mergem (cu cine ?) la spetcacol.
— Maria citește (cui ?) o poveste.

ROLUL ȘCOLII ÎN EDUCAȚIA TINERETULUI ÎN SPIRITUL APĂRĂRII PATRIEI ȘI CUCERIRII INDEPENDENȚEI DE STAT (1877—1878)

LĂCRĂMIOARA CIUNTU

Formarea conștiinței naționale este un proces îndelungat, complex și reprezintă totodată rezultatul acțiunii formative a mai multor factori : societatea în ansamblu (cu formele ei de suprastructură : politica, ideologia, morala, legislația etc.), precum și alți factori a căror acțiune este direcționată de natura și conținutul formelor sprastructurale dintr-o anumită epocă. Dintre aceștia școala și familia au reprezentat și reprezintă permanent instituții cu o influență precumpănitoare în educația moral-politică a tineretului, în formarea conștiinței naționale a unui popor.

Sentimentele de autentic patriotism și de înaltă conștiință națională care au animat pe luptătorii din timpul războiului pentru neatîrnare sînt pentru tinerii României socialiste prilej de înălțătoare trăiri emoționale și mai ales îndemn la un comportament ale cărui atribute esențiale se subscriu în totalitate dragostei de patrie de partid, apărării cuceririlor revoluționare ale poporului nostru.

Participarea la război a fost numericește impresionantă. Printre cei care s-au înscris ca voluntari a fost un mare număr de tineri, unii dintre ei elevi neajunși la vîrsta majoratului.

Țara dispunea de o armată redusă ca număr în momentul începerii războiului. O mare parte din armată s-a organizat atunci ; în momentul mobilizării, numărul celor ce s-au prezentat la unități a fost aproape dublu față de cei chemați sub arme. Un ofițer străin, citat de G. Coșbuc într-una din lucrările sale referitoare la războiul pentru neatîrnare din 1877—1878, remarca : „Sînt de minune Românii aceștia... și este vrednic să trăiască un neam ca ei așa de grabnic și gata pentru țară" [1].

La cucerirea independenței a luat parte întregul popor român ; alături de armata României, au participat — sub diferite forme — românii ce locuiau pe întreg teritoriul Daciei. Prin intermediul ziarelor „Gazeta Transilvaniei" și „Românul" din mai 1877, patriotul transilvănean Gh. Barițiu adresa un apel românilor din Transilvania în vederea strîngerii de ajutoare pentru front [2]. La fel, femeile române din Bucovina, printre care se aflau și reprezentante ale familiei de cărturari și patrioți Hurmuzachi, au organizat un comitet pentru acțiuni cu scopuri similare [3]. „Românul" din 17 mai 1877 publică telegrama trimisă de 300 de români rămași în Austria, prin care salută „cu frățească cordialitate România liberă și independentă" [4], urînd glorie și izbîndă armatelor sale.

Paginile ziarelor „Războiul", „Telegraful român", „Timpul", „Românul" ș.a. cuprind dovezi grăitoare privind ajutorul acordat frontului de către populația țării : se înființează comitete de ajutoare a soldaților, se anunță liste de subscripție pentru într-ajutorarea acestora. În aceste liste apar nume de învățători

și profesori care oferă o parte din salariile lor pentru armată. Femei și tineri elevi ajută la pregătirea materialului sanitar necesar îngrijirii răniților.

Tineri români, manifestîndu-și atașamentul față de lupta dreaptă pentru independență a poporului nostru, au cerut să fie încadrați în rîndurile celor care participă direct la acțiunile armate. Este grăitoare în acest sens cererea studenților de la Universitatea din București care în primele zile ale anului 1877 se adresează Ministerului de război, solicitînd instructori militari care să-i pregătească în mînuirea armelor și în tactica operațiilor militare [5]. De asemenea, studenții români aflați temporar la studii la Paris se declară gata să se întoarcă în țară îndată ce va fi nevoie, pentru a-și face datoria față de patrie [6]. În acest scop, ei formează un comitet, printre membrii săi figurînd : I. Crăciunescu, A. Lambrior, G. Pannu.

Nenumăratele acțiuni întreprinse de populație, depozitate — în scris — în documentele vremii, dovedesc că nu era vorba de un entuziasm verbal, declarativ, ci de dorința nețărmurită a întregului popor de a contribui la înfăptuirea actului istoric al independenței.

„Socialistul" — ziar editat de cercurile socialiste, în mai 1877, referindu-se la starea de spirit din țară, menționa : „Azi e timpul cînd românii, în avîntul și entuziasmul suvenirilor trecute, iau armele pentru a-și apăra independența".

Printre tinerii care s-au prezentat în mod voluntar la unități se afla Ioan D. Pastia, elev ieșean de 16 ani care părăsise școala ca, după insistențe repetate să fie primit ca voluntar în regimentul 5 linie. În luptele din împrejurimile Plevnei este rănit grav. Moare în spital, sub ochii fratelui său dr. Pastia și ai dr. Davila, înscriindu-și numele în istorie prin curajul de care a dat dovadă și dragostea de țară [7]. După trei cereri repetate, tînărul Țintilă Gh., născut la Iași în 1859, este primit ca voluntar în regimentul 13 Dorobanți. În timpul unei acțiuni de recunoaștere este rănit grav și moare în septembrie 1877. Pentru vitejia sa este înălțat la gradul de sublocotenent și decorat cu „Virtutea militară" [8].

Cum se explică faptele de vitejie, de bravură, ale acestor tineri, ale tuturor luptătorilor din războiul pentru neatîrnare, nivelul lor de conștiință națională, sentimentele patriotice de care au dat dovadă ?

Comportarea lor patriotică nu a fost un fapt singular, o manifestare de moment. În conștiința lor patriotică s-a reflectat lupta milenară a poporului pentru libertate. Evidențiind acest lucru, M. Eminescu, într-un articol din „Timpul", la 19 februarie 1880 arată că îndelungatele domnii glorioase ale lui Mircea I și Ștefan cel Mare sînt dovezi grăitoare ale luptei pentru neatîrnare a poporului român.

Educația a avut de bună seamă un rol hotărîtor în formarea conștiinței naționale a poporului. După cum am mai subliniat, familia și școala au fost două mari instituții cărora le-a revenit din plin această sarcină.

După crearea statului național român în 1859, unul din obiectivele spre care și-au îndreptat atenția personalitățile care au realizat Unirea a fost și acela al organizării unui sistem de instrucție publică comportînd unele note democratice, ca generalizarea școlii primare și obligativitatea învățămîntului. Epoca premergătoare războiului a beneficiat de evenimente de seamă ce țin de politica școlară, care au dat un impuls nou dezvoltării acestei instituții sociale — școala. Progresele realizate în viața școlii, a învățămîntului în general, se manifestă în următoarele direcții : a) creșterea numărului de școli, al celor rurale în special ; b) îmbunătățirea sistemului de pregătire a cadrelor didactice ; c) îmbogățirea conținutului învățămîntului și sporirea fondului de cărți didactice, punîndu-se accentul pe trecerea de la adaptări și traduceri la manuale originale, autohtone ; d) sporirea preocupărilor presei în general, a celei pedagogice în special, privind educația în spirit național al tinerilor.

Dacă înainte cadrele didactice se recrutau fără a avea o calificare suficientă, corespunzătoare, se organizează treptat un sistem de pregătire din punct de vedere pedagogic a acelora ce trebuiau să îndeplinească misiunea importantă a pregătirii cadrelor necesare pentru organizarea, consolidarea și dezvoltarea statului națio-

nal român. Astfel, în 1867 se înființează Școala normală din București și se completează Preparandia de la Iași înființată în 1859. În dec. 1870, „Societatea pentru învățătura poporului român" din București înființează școala normală căreia în 1881 i se recunoaște caracterul de școală publică [9].

Manualele de pedagogie din această perioadă cuprind norme importante privind pregătirea cadrelor didactice în vederea realizării unei educații în spirit național. Marele luptător pentru drepturile românilor, Simion Bărnuțiu, în *Pedagogia*, apărută după moartea sa, la 1870, consacră acestui scop capitole speciale: *Despre învățarea limbii române, de la început pînă la formarea stilului* și *Amoarea către patrie* — capitole care cuprind pagini de mare rezonanță în domeniul educației morale, în care pedagogul Bărnuțiu dă prețioase sugestii educatorilor în vederea educării tinerilor în spiritul patriotismului. Educația este considerată ca avînd menirea principală să crească în fiecare tînăr „un apărător al patriei pentru timp de nevoie" [10], argumentîndu-se: experiența a dovedit că patria este mai în siguranță dacă se deprind cu mînuirea armelor toți cetățenii.

Educația în spiritul patriotismului nu înseamnă a-i face pe tineri să aibă o adeziune oarbă pentru pămîntul pe care s-au născut. S. Bărnuțiu întrevedea elementele unui patriotism activ, militant, atunci cînd afirma în *Pedagogia* sa că patriotismul nu constă în a apăra și menține abuzurile, prejudiciile și scăderile strămoșești și ale guvernelor naționale. Patriotismul „constă în respectarea și conservarea precum și în cultivarea libertății, a limbii, a drepturilor, instituțiilor și datinilor fundamentale strămoșești: întru aceste se arată spiritul național cel adevărat, fără de care omul cosmopolit se poate face ușor om fără de caracter" [11].

Lucrarea lui I. P. Eliade *Elemente de pedagogie și metodologie teoretică și practică*, apărută în I ediție în 1868 la București, îndeamnă de asemenea pe viitorii învățători și pe „toți cei chemați a conduce educațiunea Junimei" [12] să educe pe tineri în spiritul dragostei de patrie. Reeditarea cărții (apar trei ediții într-un interval de timp foarte scurt) arată interesul din acea vreme față de problemele de educație. În *Introducere* la lucrarea menționată, I. P. Eliade apreciază importanța misiunii învățătorilor: „Tocmai asupra acestor mici ființe, încredințate îngrijirii învățătorilor zace speranța viitorului. De la învățători depinde în general binele sau răul, ce copiii vor face o dată în societate" [13]. I. P. Eliade apreciază că educația tinerilor este un lucru esențial, căci „un popor neinstruit este ca un om orb, acel popor nu-și cunoaște drepturile și nu are capacitatea să lupte pentru ele" [14]. Tot aici precizează scopul educației și anume: a aduce pe copil în stare să-și poată îndeplini bine datoriile sale și a face dintr-însul ceea ce trebuie să fie, adică un om sănătos moral, raționabil și un bun cetățean.

Capitolul *Amorul de patrie* este dedicat în întregime educației în spirit național. Dezvoltarea acestui sentiment merită fără nici o îndoială o atenție specială a acelor ce au dificila misiune de a realiza educația tineretului. Adept al acestei concepții, I. P. Eliade vine cu completarea: educația prin urmare nu trebuie să se mărginească a face din copil numai om, ci cetățean, gata a contribui cu toate mijloacele sale la binele societății din care face parte și dispus a sacrifica interesul său personal fericirii generale. Dragostea de patrie — „amorul de patrie" cum o numește autorul — este prezentată ca fiind „înclinarea noastră naturală, dezvoltată prin educațiune și instrucțiune, către poporul la care aparținem și din care sîntem și noi un membru" [15].

Dintre ideile progresiste ale lui I. P. Eliade cuprinse în lucrarea menționată, mai relevăm și pe următoarea: raportul național-internațional este prezentat într-un spirit nou, progresist, autorul exprimîndu-se categoric împotriva unei „naționalități exclusive", care se manifestă ades prin ură națională împotriva a tot și toate ce nu sînt din aceeași țară și din aceeași naționalitate. Educația, se afirmă în capitolul menționat, este aceea care „privegheză" ca sentimentele de patriotism să nu degenereze în ură și intoleranță în fața altor popoare sau altor țări, căci aceasta ar fi patriotism despotic și invidios; aceasta n-ar mai fi virtute ci un viciu" [16]).

George Radu Melidon, reprezentant de seamă al școlii românești după 1859, în lucrarea intitulată *Manualul învețiatorului sau Elemente de pedagogie practică*, apărută în 1876, consideră că rolul învățătorului este unul primordial, fiindcă „numai învățătorul face școala" și... „cu cît elevii sînt mai începători cu atît se

cere învățătorului să aibă mai multă străduință și abilitate" [17], deci mai multă pregătire de specialitate și pedagogică.

De asemenea sînt elaborate o serie de manuale dintre care menționăm : *Istoria Românilor — Biografii Românești pentru clasea a III-a primare din Principatele Unite* de V. A. Urechia, editată de T. Codrescu și D. Gusti la Iași, în 1862, *Elemente de Istoria Românilor pentru școalele poporale* de A. T. Laurian, apărută la Sibiu, în 1871, precum și *Istoria românilor din timpurile cele mai vechi pînă în zilele noastre*, de același autor.

În 1872, M. C. Florențiu, institutor la cls. a IV-a din Capitală, elaborează manualul *Noțiuni de istoria românilor pentru clasele a III-a și a IV-a primarii*. În 1873, C. Moșescu, institutor, publică la Brăila *Primele cunoștințe de istoria Românilor combinate pe scurtu după istoria d-lui I. Heliade Rădulescu, tipărită pentru școlile primare de ambele sexe*. George Hrisosculeu, institutor superior, publică, în 1875, la Galați, *Elemente de istoria românilor pentru clasele primare de ambele sexe*. La Focșani, în 1876, Alexandru T. Puiu, institutor superior, publică *Prescurtare din Istoria Românilor urmată de poeme și tractate pentru clasele primare și cine vrea a o studia cu lesnire*. În același an apare și manualul de istorie al lui G. Radu Melidon, *Istoria națională pentru popor...*

Fiecare din aceste manuale școlare are partea sa originală de contribuție în formarea conștiinței naționale a tinerilor, a sentimentelor lor moral-patriotice. Astfel, în istoria lui V. A. Urechia sînt prezentate după fiecare capitol așa-numitele „analize" (întrebări) care pun accentul pe faptele domnitorului în raport cu binele patriei și cu prosperitatea ei. Întrebările nu sînt neapărat recapitulative, ci mai degrabă au menirea de a incita la judecăți moral-istorice pe școlari. A. T. Puiu publică manualul său cu intenții asemănătoare, mărturisind în primele pagini ale lucrării că s-a străduit a deprinde pe școlari la „reflecție și judecată". Manualul său este valoros și prin întregirea lui cu *Suplimentul* — literar, dar mai ales cu fragmentele de tratate încheiate de țările române cu vecinii — în scopul mărturisit „a deșteptării patriotismului și bărbăției" [18], prin cunoașterea principiilor politice care au stat la baza încheierii lor și anume : independența țării, neamestecul în treburile interne, relațiile de bună vecinătate și comerciale.

Istoria lui A. T. Laurian are meritul de a înfățișa simultan evenimentele politice și sociale din Principatele române ; chiar dacă acest scop nu este formulat în chip expres, apare limpede intenția realizării unei educații în spiritul unității naționale a poporului român. Mai mult, evenimentele istorice ale românilor sînt prezentate în contextura lor cu cele din afara granițelor țării. În totalitatea lor, manualele de istorie prezintă eforturile domnitorilor de a menține țara în libertate, de a ține în respect [19] chiar și pe cei mai tari dușmani ai ei. Sînt prezentate faptele eroice ale strămoșilor, care prin dragostea lor statornică de țară, prin curaj și vitejie, deși cu puține mijloace, au înfăptuit fapte eroice, demne de admirația lumii. Sînt tratate frecvent și teme ca : continuitatea românilor pe pămîntul Daciei, originea comună a populației de pe întreg cuprinsul țării. Menirea învățării istoriei neamului apare limpede ca fiind aceea a cunoașterii faptelor strămoșilor noștri, cu scopul de a ne folosi din ele : „a învăța cele frumoase și a înlătura pe cele rele și uricioase" [20].

I. P. Eliade și G. Melidon, în pedagogiile lor, prezintă, de asemenea, menirea și sarcinile învățării istoriei naționale. Astfel, I. P. Eliade, în partea a II-a a lucrării sale *Elemente de pedagogie și metodologie teoretică și practică*, intitulată *Învățătorul și școala*, precizează scopul predării istoriei în școală : „a excita sentimentul moral al elevilor, profitînd de toate ocaziile spre a face să se nască în inimile lor iubirea de patrie... A-i învăța să se devoteze la trebuință cu trupul și cu sufletul Patriei" [21].

În concepția lui G. Melidon, studiul istoriei și geografiei este considerat ca esențial „pentru formarea omului social, patriot și cetățean" [22]. Studiul acestor discipline deșteaptă în om datoriile pe care le are față de semeni, față de limba națională, „față de pămîntul natal pe care este dator a-l spori și a-l înflori prin munca sa și a-l apăra cu sacrificiul vieții sale" [23].

Alături de manualele de istorie, manualele de limba română și cărțile de lectură își au meritul lor recunoscut în realizarea educației patriotice a tinerilor de vîrstă școlară. Menționăm cîteva astfel de manuale : în 1862, lucrarea lui H. Zane *Curs elementar de studii în limba română pentru clasele începătoare*, iar în 1863, *Cartea de lectură pentru școlile primare* a lui I. Ionescu. Cuprinzînd fabule, bucăți cu caracter moralizator, aceasta din urmă urmărește o educație în spiritul dragostei față de părinți și casa natală, față de muncă și învățătură. La sfîrșitul „bucăților morale" autorul vine cu îndemnul și speranța că aceste sentimente vor contribui „a dezvolta virtuțile ce fac pe omulu de onoare și pe cetățeanulu celu bun" [24]. În 1867, la Iași, apare *Cartea de citire cu noțiuni de morală, igienă, geografie și istoria românilor...* de Th. Codrescu și D. Gusti. După un scurt capitol de geografie universală urmează capitolul *Din istoria românilor* în care sînt subliniate cu pregnanță mai ales ideile privind originea și vechimea locuitorilor Daciei și latinitatea limbii române. *Abecedarul pentru școalele poporale române* de Zaharia Boiu, apărut la Sibiu în 1862, se afla în 1874 la a 11-a ediție. A fost utilizat atît în școlile din Țara Românească cît și în cele din Moldova, fapt care atestă schimbul de idei realizat permanent între locuitorii principatelor române, colaborarea pe diferite planuri între țările române. Lucrarea lui Ilarion Pușcariu *Limba maternă în institutele pedagogice și clasele poporale române*, apărută la Sibiu în 1875 și folosită, la fel ca majoritatea manualelor, pe întreg teritoriul țării, subliniind originea latină a limbii române, urmărea deopotrivă să trezească la tineri dragostea față de limba maternă și de pămîntul natal. Se acorda un spațiu larg tratării liricii naționale, pe care I. Pușcariu o definește ca oglinda sentimentelor unei națiuni.

Demn de relevat este faptul că în manualele de limba română și de citire erau cuprinse poezii, fragmente literare din producțiile scriitorilor mari ai epocii, indiferent de provincia în care s-au născut și au creat. În manualele semnalate mai sus sînt prezenți scriitori ca : V. Alecsandri, D. Bolintineanu, I. Ghica, G. Sion, Al. Donici ș.a.

Preocupări ce vizează educația în spiritul patriotismului întîlnim și în presa pedagogică a vremii. „Revista pedagogică", organ al „Societății de educațiune națională", editată de Maria Casabianu, avansează, încă din primul ei număr — 1 iulie 1875 — idei valoroase printre care se subliniază îndeosebi necesitatea realizării educației naționale prin întregul proces de învățămînt.

Revista — se anunța în *Prospect* — apără în primul rînd ideea unei „educațiuni naționale", argumentîndu-se : „Un asemenea popor care a avut și are propria sa organizațiune, propriul său typ, trebuie să aibă propria sa istorie, prin urmare și propria sa Educațiune — Educațiunea națională... Istoria națională fără educațiune națională nu se poate chiar presupune".. fiindcă un popor îndată ce a părăsit educațiunea sa națională a și renunțat la istoria sa, la demnitatea sa, la viața sa politică și independentă și mai curînd sau mai tîrziu „ori dispare de sine din rîndurile popoarelor, ori că se contopește cu aceste popoare, ale căror moravuri, religiune și caractere sînt puse în locul propielor sale" [25].

* * *

Din acest succint excurs reiese cu pregnanță rolul pe care l-a avut școala în formarea conștiinței naționale a tinerilor din perioada războiului independenței, rol pe care școlile de astăzi îl păstrează și-l accentuează, considerînd ca o datorie de onoare, conform indicațiilor partidului, ale secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, formarea tinerelor generații în spiritul dragostei față de trecutul de luptă al poporului, al respectului față de strămoși și de luptele purtate de ei pentru progresul neîntrerupt al țării, pentru apărarea ființei naționale a poporului, al neprecupețirii niciunui efort atunci cînd este vorba de prosperitatea patriei socialiste, de apărarea libertății, suveranității și independenței ei.

Notele definitorii ale noțiunilor de patriot și patriotism — așa cum au fost prezentate de către tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea la Congresul educației politice și al culturii socialiste, precum și în *Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului edu-*

cației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative — se înscriu, în cadrul sarcinilor școlii privind educația moral-politică a tinerilor, printre cele mai importante: „Educarea tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, și în primul rînd a tineretului, în spiritul dragostei față de țară și al patriotismului revoluționar, socialist, constituie o îndatorire permanentă care trebuie să ocupe un loc central în întreaga activitate politică și culturală" [26].

BIBLIOGRAFIE

1. Coșbuc, G., *Povestea unei coroane de oțel*, București, 1899, p. 224.
2. 3, 4 *Pagini din lupta poporului român pentru independență națională — 1877—1878 (Documente și texte social-politice)* sub îngrijirea lui H. Adăniloaie, Matei Ionescu, Traian Lungu, Editura politică, București, p. 106—107, 128, 129 și 130.
5 *Idem*, p. 75.
6. Ziarul „Românul" din 16 aprilie 1877 și „Timpul" din 17 aprilie 1877 publică telegrama lor de adeziune: „Evenimentele grave ce se desfășoară în Orient în ansietatea generală și care amenință prin violența lor liniștea țării noastre au deșteptat în inimile tinerimii române din Paris toate preocupațiunile ce se nasc dintr-un ardent patriotism. La cele dintîi știri de natură a zdruncina prosperitatea țării toți românii din Paris s-au întrunit într-un singur gînd, acela de a fi gata a-și face datoria pînă la unul în momentul cînd serviciile lor vor fi cerute pentru apărarea căminelor strămoșești". (Din „Timpul", București, 17 aprilie 1877).
7, 8 Calmuțchi Gh. *1877—1878. Eroii noștri. Biografia însoțită de figurile lor*, Iași, 1828.
9 Gîrboviceanu, Petre, *Societatea pentru învățătura poporului român din București cu școalele ei. 1866—1906*. București, 1906, p. XXXI—XXXV, și XLVIII—XLIX.
10 Bărnuțiu, S., *Pedagogia*, Iași, 1870, p. 182.
11 *Idem*, p. 179.
12. Ediția a II-a a pedagogiei lui I. P. Eliade, din care am dat citatele, apărută la Ploiești, în 1874, poartă titlul: *Elemente de pedagogia și metodologia teoretică și practică pentru uzul învățătorilor primari, pentru elevii și elevele școalelor normale și pentru toți căți sînt chemați a conduce educațiunea junimei.*
13 *Idem*, p. 16.
14, 15 *Idem*, p. 74.
16 *Idem*, p. 75.
17 Melidon, R. G., *Prolog la Manualul Învățătorului sau Elemente de pedagogie practică, în uzul școalelor populare*, București, 1874, p. 7.
18 Puiu, Al. T., *Prescurtare din Istoria Românilor, urmată de poeme și tractate pentru clasele primare și cine vrea a o studia cu lesnire*, Focșani, 1876, p. 4.
19. Florențiu, M. C., *Noțiuni de istoria românilor pentru clasele a III-a și a IV-a primarii*, București, 1872, p. 36.
20 Hrisoscoleu G., *Elemente de istoria românilor pentru clasele primare de ambe sexe*, Galați, 1875, p. 3.
21. Eliade, I. P., *Op. cit.*, p. 278—279.
22 Melidon G. R., *Manualul învățătorului sau elemente de pedagogia practică*, București, 1874, p. 74.
23 *Idem*, p. 79.
24 Ionescu, I., *Carte de lectură pentru școlile primare adoptată de consiliul superior al instrucției publice pentru clasa a II-a primară*, București, 1863, p. 111.
25 „Revista de pedagogie" nr. 1 (Prospect), București, 1 iulie 1875.
26 Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, 2 iunie 1976, Editura politică, București, 1976, p. 43.

CĂRȚI-IDEI

TRADIȚIONAL ȘI MODERN ÎN DIDACTICĂ *

D. EMILIAN

Cunoscuți profesori în învățămîntul universitar și cercetători științifici, autorii oferă cadrelor didactice și studenților o interesantă lucrare de sinteză și problematizare a predării-învățării, situată în zona fierbinte a confruntărilor dintre tradițional și modern, acolo unde se ridică întrebări și se propun soluții hotărîtoare pentru perfecționarea procesului instruirii.

În mod esențial, prezentarea punctelor de vedere înnoitoare, a delimitărilor și opțiunilor se face în funcție de necesitatea armonizării, în actul didactic, a rigorii cu inspirația, reflecția, pentru ca școala să devină într-adevăr „instituția-proiect" cerută de societate. Coordonatele pe care se înscrie discursul științific, dezvoltat cu înaltă competență de autori, pot fi mai bine relevate în unitatea lor, dacă sînt înțelese ca răspunsuri la următoarele întrebări : De ce școala rămîne încă în urma vieții ? Care sînt dificultățile și contradicțiile procesului de înnoire a didacticii ? Ce caracteristici cuprinde modelul novator al instruirii spre deosebire de cele specifice modelului tradițional ? Care sînt parametrii actului cunoașterii configurat de didactica modernă ? Cum trebuie să fie concepută pregătirea pedagogică a viitorilor profesori pentru a corespunde sarcinilor formative ale învățămîntului ?

A. În dreapta apreciere a autorilor, rămînerea școlii (ca practică instructiv-educativă și teorie pedagogică) în urma vieții se datorește mai ales insuficiențelor ce mai dăinuie în pedagogie. Astfel, ei consideră că teoria nu a înglobat încă într-un sistem unitar toate concluziile unor cercetări particulare, în așa fel încît să conducă spre un salt calitativ al practicii instructiv-educative în ansamblu, iar bazele teoretice ale didacticii nu sînt substanțial afectate de cercetările noi, ci, dimpotrivă, este evident că unele din conceptele și enunțurile elaborate în anii din urmă sînt convertite — în ultimă instanță — în categoriile pedagogiei tradiționale. Eficiența nesatisfăcătoare a pedagogiei se explică și prin faptul că ea oferă, în bună măsură, concluzii foarte largi și insuficient fundamentate prin demers experimental, ori — cînd această fundamentare este mai solidă — soluții care vizează domenii foarte restrînse ale actului educativ.

B. Înnoirea didacticii este condiționată prioritar de cuprinderea în cercetarea și teoria pedagogică a fenomenului educativ în toată complexitatea lui, cu toate implicațiile sale, cu toate condiționările pe care le primește și pe care le determină. De aici, necesitatea depășirii stadiului descriptivist-explicativ și tehnicist al pedagogiei și a lărgirii obiectului de cercetare al acesteia la sfera ce cuprinde toate procesele educaționale. De aici, de asemenea, imperativul regîndirii sistemului conceptual specific științei menționate, al sporirii contribuției disciplinelor sale de ramură, al integrării rezultatelor acestora și, totodată, urgența constituirii unei epistemologii proprii și a omogenizării semantice a termenilor pedagogici. În sfîrșit, rectificările teoretico-metodologice trebuie efectuate în indisolubilă legătură cu stabilirea optimei corespondențe dintre comandamentul social și subiectivitatea omului, dintre social și individual, dintre omul concret și omul total, depunîndu-se efort pentru descoperirea legilor care guvernează organizarea, desfășurarea și evaluarea proceselor educaționale.

C. Un mare spațiu al lucrării este consacrat de autori confruntării contemporane a două concepții didactice. Analiza sistematică și de finețe pe care o întreprind relevă deopotrivă continuitatea ascendentă și aspectele ireconciliabile ale acestora, marcînd direcțiile de dezvoltare pe care trebuie să se înscrie fără șovăire și neîntîrziat actul didactic. În modelul explicativ-aplicativ (prin ilustrare) care încă mai dăinuie, caracteristice sînt fărîmițarea și izolaționismul disciplinelor școlare („disocierea totalităților"), accentul fiind pus pe informații, cunoștințe și pe centrarea pe profesor. Principalul vector al informației este limbajul, iar principala activitate a gîndirii este cea guvernată de principii carteziene. Explicația didactică reduce complexul la simplu, neraportînd datele la structuri superioare, iar intuirea nu se integrează satisfăcător în sisteme de operații intelectuale, favorizînd „verbalismul imaginii", care vine în opoziție cu cunoașterea discursivă și progresivă. Gîndirea elevilor se cantonează în stereotipie, datorită demersurilor exclusiv inductive sau exclusiv deductive ; elevii învață adevăruri, dar nu cum să descopere adevăruri. În modelul care tinde să se impună, fiind propriu modernizării învățămîntului, comportamentul intelectual exigibil își găsește expresia în gîndirea științifică (experimentală, productivă, divergentă, critică) ancorată în practică și angajată față de valori. Autorii conturează cu precizie modelul prin discutarea curiozității epistemice, a flexibilității, creativității și operativității gîndirii, a spiritului de observație, a gîndirii teoretice ș.a.

D. Analiza întreprinsă de O. Șafran și B. Grigoriu progresează în adîncime, centrîndu-se pe factorii și pe condițiile formării și

* B. Grigoriu, O. Șafran, *Coordonate ale predării învățării din perspectiva didacticii moderne*, E.D.P., București, 1976.

dezvoltării proceselor de cunoaștere pe care se fondează demersul didactic într-adevăr modern („modelul ce tinde să se impună"). Instrucția își realizează funcția modelatoare a dezvoltării intelectuale, cînd se găsește într-un raport asimptotic cu cunoașterea științifică. Iată de ce școala nu poate fi un „studio de înregistrare", ci trebuie să devină „un atelier, un laborator, un loc de experiențe, de muncă și reflecție" care să introducă pe elev („subiect epistemic") în știința ca proces, ca metodologie, în strînsă legătură cu practica transformatoare. Autentica „școală activă" a zilelor noastre este chemată să cultive strategii didactice caracterizate mai mult prin tentative decît prin certitudini, prin criticism decît prin acceptare oarbă, prin flexibilitate și creație. Profesorul are datoria să respingă canoanele și stereotipiile, dogmatismul, să pună în fața elevului sarcini (ca expresie a unității predării și învățării) ce stimulează și orientează activitatea de cunoaștere a acestuia, să folosească creator problematizarea (poziție metodologică fundamentală către care converg principiile și tehnicile didactice noi), pentru a-l familiariza cu practicarea demersului specific științei.

Există două niveluri posibile și complementare de citire a remarcabilei cărți semnate de O. Șafran și B. Grigoriu. Primul nivel este al asimilării conținutului problematicii, asimilare concepută ca o progresie spre adîncul semnificațiilor, printr-o antrenare critică și hermeneutică. Autorii nu au urmărit să interpreteze pur și simplu, ci să medieze o interpretare.

Al doilea nivel este o invitație la judecarea condiției pe care este în stare s-o dețină critica pedagogică în fața educației și învățămîntului contemporan. Putința de a surprinde varietatea modalităților de analiză a formării prin școală a omului de mîine nu numai că reliefează limitele, clișeele, barierele din calea acestui proces, dar trimite la necesitatea și perspectivele integrării — de pe pozițiile marxism-leninismului — a modalităților criticii pedagogice într-un demers unitar, de randament maxim.

ÎNDRUMĂTOR METODIC PENTRU PREDAREA LIMBII ENGLEZE ÎN ȘCOALA GENERALĂ *

Prof. GABRIELA ȚALEA
Liceul „C. A. Rosetti", București

Editura didactică și pedagogică a venit în sprijinul profesorilor de limbi străine, publicînd îndrumătoare metodice pentru predarea limbilor străine (engleza, franceza, germana, rusa, italiana, spaniola) în școlile generale E.D.P., București, 1975. 144 p.

Îndrumătorul metodic pentru predarea limbii engleze în școala generală este o lucrare de sinteză, care prezintă și analizează principiile metodice actuale în predarea limbii engleze, valabile atît pentru școlile generale, cît și pentru licee. El poate constitui, totodată, un ghid în clarificarea aspectelor practice ale predării și pentru studenții de la facultățile de filologie. Lucrarea completează metodice existente în ceea ce privește aspectul concret, practic, al predării limbii engleze.

Faptul că studierea limbilor străine este astăzi mult mai răspîndită și mai necesară decît în trecut impune, desigur, și stabilirea unor noi obiective ale predării limbilor străine în școală. Dezvoltarea multilaterală a elevilor, învățarea limbii engleze vii, vorbite, însușirea deprinderilor de exprimare, atît orală cît și scrisă, cunoașterea unor elemente privind civilizația și cultura anglo-saxonă și, în sfîrșit, învățarea limbii engleze ca mijloc de documentare și de informare constituie principalele *obiective* care stau la baza predării limbii engleze, în scopul unei comunicări directe și al lărgirii orizontului cultural.

Pornindu-se de la principalele teorii, principii și metode în predarea limbii engleze, și de la experiența proprie a autoarelor, se arată că în școlile generale din România s-a adoptat o linie metodică proprie, bineînțeles, după ani de încercări și de experimentări. Orientarea directă, mecanică, este preferată și practicată în stadiul inițial de studiere a limbii (vîrsta școlară mică), iar direcția cognitivă — în etapele următoare (intermediară și avansată) care corespund cu vîrsta școlară mijlocie, cînd elevii simt nevoia generalizărilor și abstractizărilor, a folosirii conștiente a celor învățate. Mai precis, astăzi se utilizează în mod creator metoda audio-linguală, îmbogățită cu elemente cognitive și situaționale.

Deși aceste principii sînt prezentate doar ca fiind orientative, le considerăm fundamentale pentru pregătirea metodică a profesorului modern, care le poate adapta creator la particularitățile colectivelor de elevi, folosindu-le cu succes în formarea deprinderilor ce trebuie dobîndite (ascultarea, vorbirea, citirea, scrierea). Pentru însușirea acestor deprinderi, principalele etape sînt: familiarizarea cu materialul nou, utilizarea lui în exerciții structurale, în scopul exprimării libere ; recunoașterea materialului expus oral în formă scrisă, fixarea și consolidarea cunoștințelor. Prima etapă are ca scop formarea unor deprinderi corecte de pronunțare.

Lucrarea prezintă cele patru tipuri de exerciții structurale (repetiție, substituție, invenție, transformare) necesare în fixarea practică a mecanismelor limbii. Aceste exerciții — efectuate corect — constituie premisa trecerii la comunicarea spontană, în scopul transmiterii unor mesaje mai ample. Desigur, etapa preliminară de conversație dirijată este absolut obligatorie și se realizează prin dialog dirijat, joc, întrebări și răspunsuri, pornindu-se de la un text studiat. Cartea aduce o contribuție însemnată la rezolvarea unei probleme foarte spinoase, după părerea noastră, aceea a trecerii de la conversația ghidată la cea liberă. Prin numeroase exemple, bine alese și clare, se evidențiază rolul primordial al *dramatizării*, care nu numai că stimulează gîndirea și exprimarea elevilor, dar, în același timp, antrenează cît mai mulți elevi și — ceea ce este foarte important — amuză și menține vie atenția acestora.

Prezentarea vocabularului nou se face atît prin mijloace vizuale (obiecte, gesturi, mi-

* Georgiana Gălățeanu, Ecaterina Comișel, *Îndrumător metodic pentru predarea limbii engleze în școala generală*, E.D.P., București, 1975, 144 p.

mică, desen, flanelograf, ilustrații, diapozitive), cît și prin mijloace lingvistice (contextul, sinonime, antonime, derivare, compunere, perifrază), iar fixarea acestuia prin lectură-model, efectuată de profesor, prin lectura elevilor, prin exerciții de substituție, prin întrebări și răspunsuri după care urmează, mai tîrziu, compunerile, jocurile, ghicitorile, cuvintele încrucișate etc.

Pentru o *citire* cursivă și corectă din punct de vedere al pronunțării și intonației, textul trebuie exersat oral, prezentat printr-o conversație introductivă, cu explicarea cuvintelor-cheie, fără traducere, iar verificarea sensului se realizează prin întrebări sau substituiri de cuvinte, trecîndu-se apoi la *true-false sentences*, idei principale, rezumate.

În concluzie, considerăm că *Îndrumătorul metodic pentru predarea limbii engleze în școala generală* este o lucrare utilă profesorilor de limbă engleză, prin numeroasele sugestii practice pe care le conține și prin exemplificările concrete, la toate nivelurile de studiere a limbii.

EDUCAȚIA PENTRU MUNCĂ ȘI PROFESIE ÎN ORGANIZAȚIA PIONIERILOR *

ION DRĂGAN

Recenta apariție a lucrării *Educația pentru muncă și profesie în Organizația Pionierilor*, se înscrie în problematica actuală a pregătirii pentru muncă și viață a noilor generații, știut fiind că „organizațiile de pionieri... au un rol tot mai important în educarea copiilor în spiritul creației..., în spiritul dorinței și hotărîrii... tinerilor de mîine de a-și aduce contribuția la munca părinților lor, la înflorirea patriei noastre". [1]

După o scurtă incursiune în *preocupările unor organizații de copii și preadolescenți din lume la educația pentru muncă și profesie* (cap. I), autorul face o serie de referiri documentate cu privire la *activitatea extrașcolară a organizațiilor de copii și preadolescenți din România în trecut și la rolul acestora în procesul educării pentru muncă și profesie* (cap. al II-lea). În acest context, lucrarea pornește de la premisa că activitatea extrașcolară s-a constituit în timp, din necesitatea completării și dezvoltării instrucției școlare, a stabilirii unei mai strînse legături cu mediul social-politic dat, ca și de la faptul că, de-a lungul anilor, diferitele forțe ale societății și-au pus problema orientării, coordonării și direcționării acestei activități, în conformitate cu interesele proprii. În această perspectivă, autorul subliniază preocupările pentru educația în spiritul muncii și luptei politico-sociale în activitatea de început a mișcării democratice, progresiste, de copii și preadolescenți din România și realizează o privire critică asupra concepțiilor referitoare la muncă și profesie în programele unor organizații burgheze de copii și preadolescenți din trecut.

În viziunea Rezoluției celei de-a II-a Conferințe Naționale a Organizației Pionierilor, care subliniază că, „împreună cu școala..., Organizația Pionierilor, prin întreaga sa activitate, va acționa mai hotărît pentru orientarea școlară și profesională a elevilor, în concordanță cu cerințele economiei naționale" [2] capitolul al III-lea, al cărții, intitulat *Educația pentru muncă și profesie în mișcarea pionierească din anii construcției socialismului în România*, relevă aportul generațiilor de copii la opera de reconstrucție a țării, de înfăptuire a obiectivelor socialismului în patria noastră, de statornicire a unor tradiții de muncă în rîndul maselor de copii și tineri, precum și amploarea sistemului acțiunilor de muncă cu caracter tehnic-aplicativ al activităților pionierești din ultimul deceniu.

Concepînd contribuția Organizației Pionierilor la pregătirea pentru muncă și viață integrativ, în ansamblul procesului respectiv — realizat prin *cooperarea factorilor educativi, economici, socio-culturali* (cap. al IV-lea) — autorul menționează specificul acesteia, modalitățile proprii de influențare.

În ansamblul lucrării, alături de capitolele menționate — care scot în evidență o largă informație și o bogată documentare — un loc important îl ocupă capitolul al V-lea : *Realități și perspective în acțiunea de optimizare a procesului de educație pentru muncă și profesie prin activitatea pionierească*. Acest capitol, elaborat pe baza unei îndelungate cercetări, preconizează o relație reciprocă între acțiunea formativă a activității pionierești și cultivarea intereselor preadolescenților pentru diverse domenii de muncă, orientarea opțiunii și deciziei lor pentru profesie. Analiza științifică, de fond, concretă, realizată în această parte a lucrării asupra procesului formării și evoluției intereselor pentru muncă și profesie, al convertirii preferințelor pentru diferite ramuri de activitate în interese relativ stabile, se impune prin realismul aprecierii faptelor și prin relevarea mijloacelor specifice pionieriei de accelerare a acestui proces.

Studiul dinamicii opțiunilor elevilor pentru profesie în perspectiva evoluției motivației generale a muncii, a performanței școlare și activității practice din timpul liber, și sub înrîurirea sistemului ameliorativ propus în vederea orientării și consolidării lor pe baza elaborării treptate a convingerilor și deprinderilor de muncă aduce o contribuție utilă la descifrarea acestui proces și la acțiunea conducerii lui politice și pedagogice. Considerînd opțiunea ca o etapă în determinarea deciziei pentru profesie de către elevi, autorul — pe baza unei cunoașteri temeinice a tabloului complex al modalităților de pro-

---

* Gheorghe Fleancu, *Educația pentru muncă și profesie în Organizația Pionierilor*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la ședința festivă de deschidere a Congresului al X-lea al Uniunii Tineretului Comunist, a Conferinței a X-a a Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România și a celei de-a III-a Conferințe Naționale a Organizației Pionierilor*, în : *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Editura politică, 1976, p. 169—170.

[2] *Rezoluția celei de-a III-a Conferințe Naționale a Organizației Pionierilor*, în : „A III-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor", Editura politică, București, 1976, p. 112—113.

ducere a deciziei la preadolescenți — prezintă etapele, unitatea și continuitatea procesului educării pentru muncă și profesie și implicațiile pionieriei în această acțiune.

Observația directă, calculul matematic și confruntarea datelor referitoare la declararea opțiunilor cu deciziile propriu-zise conferă lucrării rigoare științifică, temei pentru capitolul de *Concluzii*, care încheie lucrarea. Concluziile de natură teoretică și practică-metodică relevă : determinarea politico-socială a acțiunii de pregătire pentru muncă și profesie — la realizarea căreia concură și Organizația Pionierilor prin mijloace specifice ; contribuția pionieriei la orientarea școlară și profesională și la educația permanentă ; caracterul interdisciplinar al activității pionierești și orientarea elevilor spre domenii de muncă și spre profesiuni moderne, precum și coordonatele tacticii și strategiei intervenției cadrelor care muncesc cu pionierii în procesul formării intereselor, orientării opțiunilor și deciziilor pentru muncă și profesie la tînăra generație.

Lucrarea, abordînd tematica largă a cooperării factorilor educativi în procesul educației pentru muncă și profesie, se recomandă publicului larg de învățători și profesori, caracterizîndu-se printr-un bogat conținut de idei, prin claritate și sistematizare, printr-o pledoarie stăruitoare pentru tezele care stau la baza cercetării, sub acest aspect reprezentînd o contribuție nu numai la constituirea unei tehnologii a orientării școlare și profesionale, a educației pentru muncă și viață, ci și un aport substanțial la îmbogățirea pedagogiei școlare și pionierești. Totodată, prin utilizarea unor metode statistice în fenomenul educațional urmărit — unitatea și continuitatea procesului de educație pentru muncă și profesie și implicarea constantă a pionieriei în această acțiune — lucrarea vine în sprijinul comandanților-instructori și instructorilor, conducătorilor de cerc, activiștilor Organizației Pionierilor și Uniunii Tineretului Comunist, tuturor celor chemați să coopereze la această operă importantă a colectivității sociale. Pentru că, așa cum spune autorul, „fără a exagera rolul activităților extrașcolare desfășurate în cadrul Organizației Pionierilor în vederea pregătirii pentru muncă și viață, pentru profesie, considerăm că nici nu trebuie să neglijăm acest canal prin care personalitatea în formare a copilului și preadolescentului suferă o influență binefăcătoare, care completează bazele acestui proces desfășurat în școală și în familie“ (p. 172)

MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE

PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ — OBIECTIV PRIORITAR AL CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE

O MANIFESTARE ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ DE PRESTIGIU

Capitala țării noastre a găzduit între 5—10 octombrie 1976 o manifestare științifică de prestigiu — cel de-al V-lea semniar internațional cu tema : „Politehnizarea învățămîntului, legarea lui de producție, de viață“.

Seminarul a fost organizat de către Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, sub egida Ministerului Educației și Învățămîntului.

Delegați din opt țări socialiste (R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, R. P. D. Coreeană, R. D. Germană, R. P. Polonă, R. S. România, R. P. Ungară, U.R.S.S.), precum și reprezentantul U.N.E.S.C.O., în persoana prof. univ. dr. George Văideanu, au avut prilejul să participe la un amplu schimb de păreri într-o problemă dintre cele fundamentale ale învățămîntului contemporan.

Printre personalitățile de seamă ale învățămîntului și cercetării științifice participante la seminar amintim pe academicianul I. K. Babanscki, secretarul secției de teoria și istoria pedagogiei și academicianul D. A. Epștein, șeful laboratorului de învățămînt politehnic — din partea Academiei de științe pedagogice a U.R.S.S. ; prof. dr. H. Franchiewicz, membru al prezidiului Academiei de științe pedagogice din R. D. Germană, ; directori adjuncți de institute de științe pedagogice din R. P. Polonă (dr. Zygmunt Dombrovski), R. P. Bulgaria (dr. Dimităr Tvetkov), din R. S. Cehoslovacă (dr. Ondrej Balaž) ; directori în ministerele de învățămînt din R. P. Ungară (dr. György Kálmán), R. D. Germană (dr. Fred Postler), precum și alți specialiști în domeniul cercetării științifice în problemele învățămîntului.

Ca reprezentanți ai R. P. D. Coreene au participat la Seminar Pec Hing Chi, al II-lea secretar al Ambasadei și Kim Iong Dăk, reprezentantul acestei țări la U.N.E.S.C.O. (Paris).

Delegația română la seminar, condusă de prof. Maria Stănescu, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, a fost formată din 14 persoane, specialiști în domeniul învățămîntului și cercetării științifice, printre care prof. univ. dr. Ion Tudosescu, decanul Facultății de filosofie — Universitatea București și dr. Iulian Nica, directorul științific al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice.

Lucrările seminarului s-au desfășurat la Casa universitarilor, în ședințe plenare și în patru secții. Tematica secțiilor s-a axat pe

probleme privind : a) Politehnizarea învățământului, legarea lui de producție, de viață ; b) Aplicarea cerințelor politehnizării la conținutul și metodele predării științelor ; c) Forme de pregătire pentru muncă a tineretului ; d) Orientarea școlară și profesională.

Participarea delegației române la seminar a fost bogată în idei novatoare. În ședința plenară au fost expuse patru referate pe probleme prioritare ale învățământului și anume : a) Experiența României în politehnizarea învățământului, legarea lui de producție de viață (Maria Stănescu) ; Pregătirea tineretului pentru muncă — obiectiv prioritar al cercetării științifice (Iulian Nica) ; Un model experimental de educație tehnologică în școală (Petre Bărbulescu) ; Televiziunea școlară în sprijinul activității tehnico-productive (Alexandru Gheorghiu).

În secțiile seminarului au fost expuse de către specialiștii țării noastre în acest domeniu un număr de 23 comunicări, pe probleme dintre cele mai variate ca : Politehnizarea învățământului în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane ; Evaluarea eficienței învățământului tehnico-productiv din punctul de vedere al învățământului superior tehnic ; Contribuția conținutului învățământului la dezvoltarea educației politehnice a elevilor ; Strategiile integrării învățământului cu cercetarea și producția ; Implicațiile ergonomice și medicale ale activității tehnico-productive ; Contribuția activității tehnico-productive la modernizarea învățământului ; Politehnizarea învățământului în perspectiva educației permanente.

În referatele și comunicările prezenate de către delegația noastră la seminar s-a pornit de la tezele și indicațiile conducerii partidului nostru cu privire la modernizarea învățământului românesc în ritm cu dezvoltarea științei și tehnicii contemporane, apropierea tineretului de producția modernă, cu privire la educația prin și pentru muncă a școlarilor și studenților, a tineretului și omului în general. „Eforturile de continuă perfecționare a sistemului de învățământ în ansamblul său — se arăta în referatul prezentat în ședința plenară de către dr. Iulian Nica, directorul științific al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, sînt călăuzite de concepția integrării învățământului cu cercetarea științifică și cu producția. Potrivit acestei concepții, inițiată și susținută de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., școlile trebuie să devină puternice centre de instrucție și educație, de investigație și producere a bunurilor materiale.

Formația tehnică, profesională și de cultură generală a specialistului nu poate fi realizată numai în sălile de clasă, în amfiteatre și laboratoare, ci trebuie să treacă, neapărat prin atelierele cu care sînt înzestrate instituțiile de învățămînt, prin unitățile productive ale economiei și prin activitățile de cercetare.

Confruntările de idei între participanții la seminar, vizitele efectuate în școli din București și provincie (județul Teleorman), au dus la o mai bună clarificare a conceptelor cu care se operează în problematica muncii, la cunoașterea succeselor obținute de școala românească în acest domeniu. Au fost supuse discuției concepte ca : politehnizare, învățămînt politehnic, educație politehnică, educație tehnologică etc.

S-a acceptat ideea de bază că politehnizarea învățămîntului constituie un principiu metodologic general — la toate nivelurile de învățămînt — în pregătirea tineretului pentru muncă și viață și că la înfăptuirea acestui principiu participă toate obiectele de învățămînt, toți factorii educativi. Activitatea tehnico-productivă, atelierul-școală, constituie nucleul politehnizării, veriga cea mai importantă a procesului de învățămînt politehnic dar nu singura. Întregul proces instructiv-educativ aduce o contribuție la legarea învățămîntului de producția modernă, la educația prin și pentru muncă a tineretului.

A reieșit de asemenea în evidență, ca o tendință în dezvoltarea învățămîntului din țările socialiste, preocuparea de a se organiza ateliere interșcolare și combinate de producție, dotate cu o bază materială corespunzătoare, în scopul apropierii producției școlare de aceea a locului de muncă după terminarea școlii.

O problemă care este tot mai mult luată în considerare în ultimii ani este aceea cu privire la pregătirea cadrelor în domeniul educației tehnologice. Se observă o lipsă de concordanță între eforturile pe care le depun statele în dotarea atelierelor-școală și acelea privind pregătirea personalului de specialitate ; avem în vedere aci în primul rînd maiștrii-instructori, care rămîn încă la un nivel inferior față de colegii lor care predau alte obiecte de învățămînt.

O problemă de o valoare deosebită în pregătirea tineretului pentru muncă o constituie conținutul activității tehnico-productive.

S-a prefigurat ideea ca această problemă să fie luată în atenția cercetării științifice și supusă unei confruntări științifice cu prilejul următorului seminar internațional, care va avea loc peste doi ani.

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

A apărut ALMANAHUL EDUCAŢIEI 1977

în care cadrele didactice şi toţi educatorii vor găsi materiale psiho-pedagogice care tratează relaţia dintre şcoală şi familie, orientarea şcolară şi profesională, aspecte ale muncii de educaţie. Almanahul cuprinde reportaje, articole şi fotografii despre politica actuală a statului şi partidului nostru, despre lupta poporului în trecut, precum şi multiple aspecte ale existenţei social-umane în diverse forme publicistice.

Almanahul educaţiei 1977 se află la toate chioşcurile de difuzare a presei din ţară.

Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

ÎN ATENŢIA CITITORILOR

Informăm cadrele didactice că-şi pot asigura colecţia REVISTEI DE PEDAGOGIE prin abonamente anuale sau pe şase luni folosindu-se de serviciile factorilor poştali şi oficiile poştale. Preţul unui abonament anual este de lei 60.

Abonaţi-vă la REVISTA DE PEDAGOGIE pe anul 1977

A apărut culegerea metodică CONDUCEREA ŞTIINŢIFICĂ A ŞCOLII, a cărei problematică bogată şi variată vine în sprijinul tuturor factorilor de răspundere pe linia activităţii de îndrumare şi control a procesului instructiv-educativ.

Pe lîngă o fundamentare ştiinţifică a actului de conducere, cu toate componentele sale, lucrarea vine să concretizeze — valorificînd din experienţa unor colective şcolare, în cadrul organismelor existente — unele modalităţi care fac să imprime activităţii de îndrumare şi control, la toate palierele învăţămîntului, un caracter ştiinţific.

Volumul poate fi procurat prin chioşcurile de difuzare a presei.

Читатели других стран достанут абонемент для „Журнала по педагогике" обращаясь к: ILEXIM Departamentul Export-Import Presă, P. O. Box 136—137 — telex 11226, Bucureşti, str. 13 Decembrie nr. 3.

Les lectures de l'étranger peuvent s'abonner à la „Revue de pédagogie" en s'adressant à : ILEXIM Departamentul Export-Import Presă, P. O. Box 136—137 — telex 11226, Bucureşti, str. 13 Decembrie nr. 3.

Tiparul executat sub cd. 1044 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti. Republica Socialistă România

I 4091.

revista de pedagogie

ANUL XXV

12

DECEMBRIE
1976

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

1990

(97) IUL. 2005 11 IUL. 2011

Sommaire

Anatolie Chircev, Dumitru Salade : Objectifs de l'enseignement polytechnique dans la perspective de l'orientation scolaire et professionelle ● **G. Văideanu :** Orientations et tendances dans le domaine de l'éducation en vue du travail et par le travail ● **Geta Dan Spînoiu :** Le travail et les aspirations des adolescents ● **Valentina Filipescu :** L'unité pédagogique entre l'école maternelle et l'école primaire ● **Constantin Dinu :** Plaidoyer pour une nouvelle conception en ce qui concerne l'enseignement de l'Histoire ● **Ioan N. Chițu :** Modalités de continuer l'étude de la grammaire au lycée ● **G. Beldescu :** Analyse des messages et éducation orthographique ● **M. Berindei :** La contribution du laboratoire de geographie à l'accroissement de l'efficience de la leçon ● **Ilie Stănică :** La période optimale d'apprentissage de la communication verbale par les sourds ● **Tudorel Mirescu, Valeria Mirescu :** Les travaux pratiques de laboratoire, une méthode active d'apprentissage et d'éducation des élèves ● **Ion Orghidan :** L'éducation par le travail et en vue du travail dans la pédagogie roumaine ● **Theodor Gal : J. Fr. Herbart vu par les pédagogues roumains ● Nicolae Postolache :** Constantin Kiriţescu — 100 ans depuis sa naissance ● **Dinuţa Marin :** Opinions de N. Iorga concernant l'école et l'éducation, dans la revue „Sămănătorul" ● LIVRES ● IDÉES

Contens

Anatolie Chircev, Dumitru Salade : The objectives of polytechnical education in the perspective of the educational and vocational guidance ● **G. Văideanu :** Trends in the domain of the education for work and through work ● **Geta Dan Spînoiu :** Work and the aspirations of adolescents ● **Valentina Filipescu :** The pedagogical unity of preschool and primary education ● **Constantin Dinu :** In defence of a novel view on history teaching ● **Ioan N. Chițu :** Ways of furthering the study of grammar in the upper secondary school ● **G. Beldescu :** Message analysis and spelling education ● ● **M. Berindei :** The role of the geography laboratory in increasing the efficiency of the lesson ● **Ilie Stănică :** The optimal period for the deaf people to learn verbal communication ● **Tudorel Mirescu, Valeria Mirescu :** The practicum as an active education method ● ● **Ion Orghidan :** Work education in the Romanian pedagogy ● **Teodor Gal :** I. Fr. Herbart viewed by Romanian educators **Nicolae Postolache :** Constantin Kiriţescu — 100 years since his birth ● **Dinuţa Marin :** The views of N. Iorga on school and education stated in the journal „Sămănătorul". ● BOOKS ● IDEAS

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANCHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEȘAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

I 4091.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

ANUL XXV Nr. 12 DECEMBRIE 1976

CUPRINS

Anatolie Chircev, Dumitru Salade : — Obiectivele învăţământului politehnic în perspectiva orientării şcolare şi profesionale 3

George Văideanu : — Orientări şi tendinţe în domeniul educaţiei pentru şi prin muncă. 8

Georgeta Dan Spînoiu : — Munca şi aspiraţiile de viaţă ale adolescenţilor 11

Valentina Filipescu : — Unitatea pedagogică a învăţământului preşcolar cu ciclul primar. 15

PERFECŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Constantin Dinu : — Pledoarie pentru o nouă concepţie în predarea istoriei. 20

Ioan N. Chiţu : — Modalităţi de continuare în ciclul liceal a studiului gramaticii. 23

G. Beldescu : — Analiza mesajelor şi educaţia ortografică. . 26

M. Berindei : — Rolul cabinetului de geografie în creşterea eficienţei lecţiei. 30

Ilie Stănică — Perioada optimă de însuşire a comunicării verbale la deficienţii de auz. . . . 33

Tudorel Mirescu, Valeria Mirescu : — Lucrarea practică de laborator — metodă activă de învăţare şi educare a elevilor. . 36

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Ion Orghidan : — Educaţia prin muncă şi pentru muncă în pedagogia românească. 40

Teodor Gal : — J. Fr. Herbart văzut de pedagogi români (la 200 de ani de la naşterea sa). 47

Nicolae Postolache : — Constantin Kiriţescu — 100 de ani de la naştere 51

IAŞI 2022

26115

Dinuța Marin : — Opiniile lui N. Iorga despre școală și educație în revista „Sămănătorul“ 54

CĂRȚI — IDEI

Ion Roman : — Observații la un curs de didactică generală 57

Manifestări științifice

Virginia Crețu : — Conferința internațională „Probleme actuale ale tehnologiei moderne de instrucție și educație“ 59

Sumarul Revistei de pedagogie pe anul 1976. 60

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 12/1976 г.

— Содержание —

АНАТОЛИЕ КИРЧЕВ и ДУМИТРУ САЛАДЕ: Объективы политехнического образовния в перспективе школьной и профессиональной ориентации ● ДЖОРДЖЕ ВЭЙДЭАНУ Ориентации и тенденции в области воспитания для труда и через труд ●Г. ДАН СПЫНОЮ: Труд и жизненные стремления подростков ● ВАЛЕНТИНА ФИЛИПЕСКУ: Педагогическое единство дошколъного образования с начальным циклом ● К. ДИНУ: Защитительная речь за новую концепцию в преподавании истории ● И. Н. КИЦУ: Модальности продолжения в лицеальном цикле изучения грамматики ● Г. БЕЛДЕСКУ: Анализ извещения и орфографическое воспитание ● М. БЕРИНДЕЙ; Роль кабиоета географии в росту эфективности урока ● И. СТЭНИКЭ: Оптимальный период усвоения устного сообщения у глухих ● Т. МИРЕСКУ и В. МИРЕСКУ: Практическая лабораторная работа-активныи метод обучения и воспитания учеников ● И. ОРГИДАН, Трудовое воспитание в румынской педагогике ● Т. ГАЛ: И. Ф. Гербарт в свете румынских редагогов/на 200-ой годовщине его рождения● Н. ПОСТОЛАКЕ: Константин Кириеску ● Д МАРИН; Мнения Н. Иорга о школе и воспутании в журнале «Семэнэторул» ● КНИГИ — ИДЕИ.

OBIECTIVELE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI POLITEHNIC ÎN PERSPECTIVA ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE

Prof. dr. doc. A. CHIRCEV
Prof. dr. D. SALADE

Principiul învățămîntului politehnic dobîndește noi valențe formative în lumina indicațiilor secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu privire la sarcina fundamentală a școlii, aceea de a pregăti tineretul pentru participarea directă la procesul de producție socială. În documentele programatice se trasează ca „... absolvenții liceelor și școlilor profesionale să poată merge direct în producție, fără a mai fi necesari doi ani pentru a se obișnui cu fabrica. În felul acesta... din prima zi în care vor intra în producție vor putea juca un rol activ în realizarea sarcinilor de plan" [1].

Aceeași teză este reafirmată și în Programul de măsuri, în care se statutează că „*În treapta I de liceu*, practica productivă va asigura elevilor cunoștințele și deprinderile minime necesare exercitării unei meserii"... „*În treapta a II-a de liceu* se va îmbunătăți substanțial *pregătirea tineretului pentru muncă și viață*...", astfel încît „Orice absolvent de liceu, paralel cu pregătirea sa științifică și culturală, va cunoaște și o meserie" [2]. În vederea realizării acestor obiective majore prezintă o deosebită importanță principială și aplicativă intensificarea acțiunilor de orientare școlară/profesională: „Se vor desfășura ample acțiuni de *orientare școlară și profesională* și de *încadrare în muncă* a absolvenților treptelor terminale de învățămînt" [3] (sublinierile noastre).

* * *

Relația interfuncțională dintre învățămîntul politehnic și orientarea școlară/profesională (OSP) presupune analize multidimensionale. În cele ce urmează ne propunem să ne oprim doar la cîteva aspecte ce ni se par mai importante. Fără a prestabili ordinea succesiunii lor, vom încerca să abordăm următoarele trei aspecte: (1) pregătirea multilaterală în relație cu disponibilitățile elevului (potențialul nativ) și direcția optimală a dezvoltării intelectuale, fizice, sociale și morale a tineretului școlar; (2) dezvoltarea multilaterală în raport cu adaptarea obiectivelor, conținutului și tehnologiei didactice la ritmurile individualizate ale învățării-dezvoltării elevilor; (3) asigurarea echilibrului optimal între pregătirea teoretico-științifică și practică-aplicativă.

1) Pregătirea politehnică, multilaterală, este o teză cu o valoare axiomatică. Școala contemporană o adoptă fără rezerve, dar o realizează în mod diferit în funcție de loc, condiții, tradiții, nivel de dezvoltare a culturii și civilizației respective. Pe noi ne interesează, în cazul de față, unele aspecte psihodidactice con-

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la mitingul cu prilejul deschiderii festive a noului an de învățămînt*, Ed. politică, București, 1976, p. 9.
[2] *Program de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative*, „Scînteia" din 19 septembrie, 1976, p. 3.
[3] *Ibidem*

siderate din perspectiva legităților formării și dezvoltării multilaterale a personalității ca efect al aplicării principiului politehnic.

Două poziții se cer elucidate, contradictorii nu numai în aparență, ci și în mod real, așa cum practica performanțelor școlare cu diverse nivele calitative și în perioade de școlaritate diferită o confirmă. Cele două aspecte ne apar în relații cvasiantinomice : (a) dezvoltarea intelectuală **frontală** prin acțiunea formativă a tuturor disciplinelor cu nivel calitativ omogen sau b) dezvoltarea pe un front mai restrîns, centrată pe grupe de discipline cu efect formativ prevalent al unor grupe față de altele ? Acest aspect este legat implicit de cel de-al doilea : potențialul intelectual este omogen fructificabil în toate direcțiile la nivel calitativ superior, indiferent de natura conținutului informațional sau, dimpotrivă, dispozițiile native deschid performanțe remarcabile mai mult în unele domenii decît în altele ale activității cognitive ?

În ceea ce privește prima problemă, așa cum atestă datele cercetărilor mai vechi și mai noi, formarea frontală este posibilă numai în cazuri cu totul excepționale prin asimilarea tuturor materiilor de învățămînt. Exprimîndu-se în termenii succesului școlar, proporția elevilor care obțin note foarte bune la toate materiile este relativ limitată. De altfel, criteriul notelor se știe că nu este un criteriu decisiv pentru a testa formarea frontală intelectuală autentică. Dimpotrivă, masa elevilor excelează, în orice caz, atinge prestații școlare mai bune, doar la unele materii comparativ cu altele. Acesta este un fapt care nu poate fi ocolit și ca atare nu dispare nici echivocitatea în ce privește dezvoltarea frontală.

Pe de altă parte, se pune și problema economicității efortului intelectual raportat la eficiența planurilor de dezvoltare intelectuală. Cercetările psihologice ar trebui totuși să dea o indicație clară de natură psihodidactică, pentru ca profesorii de specialitate să fie orientați în luarea pozițiilor. Este oare rațional ca elevii să consume energii și să depună eforturi ce se soldează cu rezultate mediocre la unele direcții și domenii cognitiv-acționale, în care dispun de un potențial intelectual remarcabil ? Fapt este că o parte însemnată de elevi se autorealizează prin interese, aptitudini și atitudini de nivele superioare, asimilînd cu precădere anumite grupe de discipline, iar nu altele.

Așadar, fără a diminua importanța pregătirii de cultură generală și fără a fixa prematur începutul specializării, noi optăm pentru o poziție mai elastică, menită să permită pregătirea multilaterală în funcție de disponibilitățile reale ale elevilor puse în evidență prin prestații școlare superioare. Acest mod de a trata elevii le va permite să-și afirme capacitățile și să-și dezvolte aptitudinile speciale aferente unui domeniu bine determinat de activitate teoretică și practică. De altfel este stabilit faptul — deși psihologii folosesc termeni diferiți, care după noi acoperă relativ aceleași variabile psihice de natură cognitivă — că la unii elevi predomină gîndirea signo-conceptuală, la alții gîndirea verbo-conceptuală, iar la a treia categorie gîndirea verbo-intuitivă. Apare evident că în funcție de aceste diferite modalități de a opera cu un material signo-conceptual, verbo-conceptual sau verbo-intuitiv performanțele școlare vor fi calitativ diferite. Într-un caz, autorealizarea elevului se va produce optimal prin adîncirea științelor fizico-matematice, într-un alt caz, prin studiul disciplinelor literar-istorice ș.a.m.d. Să mai adăugăm că această diferențiere a potențialului intelectual se pune în evidență și la nivelele creativității gîndirii. Dacă ne referim la formele flexibilității, atribut al gîndirii divergente, și aici putem distinge categorii de elevi, dintre care unii se caracterizează prin flexibilitate semantică, alții prin cea verbală, iar alții prin cea plastică. Firește, nu avem pretenția de a formula sentințe infailibile. Dar, oricum, problema rămîne deschisă, în sensul că formarea intelectuală a elevilor, în raport cu tipul de flexibilitate care-i caracterizează, constituie o premisă psihologică a asimilării mai productive a unor discipline școlare față de altele.

2) Chiar dacă cerințele de mai sus sînt satisfăcute, rămîne deschisă problema adaptării obiectivelor conținutului și tehnologiilor didactice la ritmurile asimilării, în vederea dezvoltării intelectuale mai mult sau mai puțin individualizate. Obiectivul dezvoltării multilaterale nu poate fi formulat la modul general,

avînd drept reper elevul ca medie statistică. Un astfel de elev nu există. Conținutul programat și tehnologiile aplicate, potrivit unor planuri calendaristice și unor etape pe cicluri ale școlarității, nu concordă decît formal și administrativ cu dezvoltarea intelectuală a elevilor, odată cu trecerea dintr-o clasă în alta, din ciclul primar în cel gimnazial și de aici în cel liceal, cu cele două trepte ale sale. Acest sistem este azi denunțat și pe bună dreptate. Ritmurile asimilării în învățare și, prin aceasta etapele dezvoltării intelectuale, nu pot fi prescrise calendaristic, așa cum se realizează în școală cadența predării. Nu constituie o noutate faptul că unii elevi asimilează în ritmuri mai lente și alții în ritmuri mai accelerate. Rezultă că în condițiile actuale, pentru prima categorie de elevi predarea se produce în tempouri prea rapide, iar pentru a doua — în ritmuri prea lente.

Problema se complică și mai mult dacă ne referim la nivelele dezvoltării intelectuale mediate prin gradul de asimilare a diverselor materii de specialitate. Sînt cunoscute cercetările care atestă că unii elevi din aceeași clasă au devansat materia predată cu una-două clase, pe cîtă vreme alții sînt retardați cu una-două clase. În acest din urmă caz se vorbește de subdezvoltare pedagogică. Oricum l-am denumi, fenomenul denunță carențele existente în modul de a concepe și realiza dezvoltarea multilaterală a elevilor. Tocmai de aceea unele țări promovează ideea de a se renunța la formele organizatorice actuale, așezînd învățămîntul nu pe clase, ci pe așa-zisele grupe de nivel. Procedîndu-se în acest fel, se poate evita încetinirea și chiar stagnarea forțată a dezvoltării unor elevi. De asemenea, se înlătură accelerarea artificială a ritmurilor asimilării de către elevi, ceea ce echivalează cu învățare minus dezvoltare.

Realizarea unui învățămînt diferențiat și individualizat, în condițiile menținerii sistemului de înregimentare a elevilor pe clase, după criteriul promovabilității (nu după interese și aptitudini reale), în funcție de gradul de asimilare a unui conținut nediferențiat (planuri, programe, manuale), aceleași pentru întreg efectivul unei clase, nu poate să ducă la realizarea satisfăcătoare a învățămîntului politehnic, respectiv la formarea multilaterală. Nu se poate ține seama, în aceste condiții, de particularitățile psihologice individuale, de direcțiile și ritmurile optimale ale dezvoltării intelectuale. Dacă ne referim la opțiunile școlare și profesionale ale elevilor în clasele terminale ale ciclului gimnazial/liceal, ne dăm seama că nu în toate cazurile opțiunile respective au acoperirea psihologică necesară în aptitudini, interese și motivații autentice. Socotim că în condițiile actuale realizarea unui învățămînt politehnic eficient presupune reașezarea sistemului de organizare a instrucției școlare. Reașezare nu pe clase fixe, cu programe rigide, standardizate și unice pentru toți elevii, cu termene prestabilite ale promovabilității, fără a se ține seama de ceea ce reprezintă elevul în etapa dată a evoluției sale cognitive, motivaționale și acționale. Drept urmare, se impune adaptarea conduitei psiho-didactice la schimbările ce se produc în sferele amintite ale personalității în funcție de care vor fi administrate influențele educaționale prezente și viitoare.

Opțiunile elevilor nu trebuie să fie simple declarații de circumstanță. Opțiunile se cuvine, așa cum bine se știe, să fie întărite de posibilitățile reale ale elevului, la care el va ajunge printr-un laborios proces de autodeterminare, de autocunoaștere. În acest caz elevul nu va opta decît pentru ceea ce poate să realizeze. Pentru a se putea realiza va trebui să depună eforturi de pregătire. Pregătirea va conduce treptat la formarea capacităților, aptitudinilor și motivațiilor, care vor dobîndi treptat o orientare și direcționare școlară/profesională tot mai accentuată.

Pentru noi, pregătirea școlară nu este altceva decît un instrument de autorealizare a elevului. Aspectul intern al pregătirii este în esență formativ, în sensul că se ajunge la constituirea și stabilizarea aptitudinilor, intereselor și atitudinilor. Desigur, la îndemîna psihologului școlar stau instrumentele de psihodiagnoză menite să pună în evidență aceste variabile. Dar profesorul de specialitate se orientează mai mult după realizările externe ale elevilor, pe care și le fixează prin note, de unde se desprind tendințele generale de grupare a elevilor în categoriile cunoscute ale celor „foarte bine", „bine", „mediocru" și „slab pre-

gătiți". Această grupare are un caracter orientativ și nici pe departe unul predictiv, de psiho-diagnoză și prognoză. Dovadă că un elev să zicem bun la unele materii în clasa dată, nu se știe dacă își va menține poziția în clasa următoare, dacă va progresa sau va regresa.

Același lucru se poate spune și în ce privește opțiunile școlare/profesionale. Nu le putem determina, cu atît mai puțin prevedea, cu excepția poate a elevilor cu realizări externe apreciate ca fiind foarte bune sau bune. Dar masa elevilor o formează cei cu prestații școlare mijlocii sau mediocre. Pe ce se întemeiază opțiunile lor școlare/profesionale? În ce măsură dirigintele clasei și chiar psihologul școlar sînt îndreptățiți să le dea indicații sau contraindicații școlare/profesionale? Iată doar cîteva probleme pe care le deschide însăși practica vieții școlare și implicit aceea a orientării profesionale.

3) În condițiile actuale de realizare a cerințelor învățămîntului politehnic îmbinarea armonioasă a instruirii teoretice cu cea practică-aplicativă constituie obiectivul final major al școlii, acela al pregătirii tineretului pentru muncă și viață activă. Problema nu se reduce numai la asigurarea bazei materiale (ateliere școlare/uzinale) și nici numai la formarea deprinderilor practice de muncă. Cele două procese nu se pot desfășura în planuri paralele: pe de o parte, pregătirea teoretică la orele de clasă (însușirea bazelor științelor și a tehnologiei), iar pe de altă parte, formarea deprinderilor practice de muncă.

Trebuie să observăm că nu în toate cazurile, așa cum atestă datele cercetărilor și experiența vieții școlare, îmbinarea instruirii teoretice cu pregătirea practică-aplicativă se finalizează prin atingerea obiectivelor urmărite. Poate nu este lipsit de interes să semnalăm trei variante posibile ale acestei îmbinări, dintre care numai una este dezirabilă[4]. E un fapt de constatare curentă, că o parte dintre elevi (proporțiile sînt variabile de la o școală la alta) excelează în pregătirea teoretică, realizînd performanțe mai slabe la instruirea practică-aplicativă. Se înțelege că în aceste condiții absolvenții respectivi nu sînt pregătiți pentru „exercitarea unei meserii", încît obiectivele formative ale școlii nu sînt împlinite.

O altă categorie de elevi prezintă, tot în proporții variabile, un raport invers între termenii implicați în relația „instruirea teoretică-pregătirea practică aplicativă", față de prima categorie de elevi. În acest caz performanțele obținute în cadrul atelierelor școlare/uzinale devansează sensibil pregătirea teoretică. Aceasta nu depășește nivelul mijlociu sau este chiar nesatisfăcătoare. Nici în acest caz nu se poate spune că școala a pregătit elevii ca să poată exercita după absolvire o meserie.

Numai cea de-a treia categorie de elevi, ce se impune să fie reprezentativă sub raportul proporțiilor statistice, este pregătită pentru a putea „merge direct în producție, fără a mai fi necesari doi ani pentru a se obișnui cu fabrica". Acest obiectiv devine pe deplin realizabil în condiția îmbinării echilibrate dintre instruirea teoretico-științifică și pregătirea practică-productivă. Este evident că această „îmbinare echilibrată" solicită conlucrarea eficientă a tuturor factorilor școlari și perișcolari: personalul didactic, întreprinderile și unitățile productive, oficiile forței de muncă, familia, organizațiile de tineret etc.

Pentru a se ajunge la varianta optimală mai sus-amintită, îmbinarea instruirii cu pregătirea, presupune:

(a) Saturarea lecțiilor de fizică, chimie, matematică, biologie etc., cu conținut practic-aplicativ, tehnologic, în așa fel, încît legătura dintre teorie și procesul de producție să se realizeze la orele de clasă.

(b) Efectuarea lucrărilor practice în atelierele școlare/uzinale (loturile agricole) nu în stil îngust-meșteșugăresc, ci în spiritul principiului politehnic, ceea ce înseamnă aplicarea cunoștințelor teoretice, a principiilor și legilor științifice, menite să faciliteze înțelegerea procesului tehnologic al producției.

Sub aspect psihologic, cele două procese vor asigura formarea unor variabile psihice de tipul: percepției și gîndirii spațiale, imaginației constructive, gîndirii

[4] A. Chircev, *Premisele psihologice ale formării conduitei morale a elevilor*, „Analele româno-sovietice", Pedagogie-psihologie, 1959, nr. 2, p. 106—107.

tehnice (exprimată prin capacitatea de a proiecta și realiza desene tehnice, planurile fazelor operațiilor etc.), deprinderilor propriu-zise, practice de muncă (operațională) etc. Pentru a ne referi doar la un singur tip de variabile psihice, acela al deprinderilor operaționale, se impune ca în procesul formării lor (ca de altfel și în cazul celorlalte variabile) să se țină seama, între altele, și de particularitățile individuale ale elevilor. De pildă, în cazul deprinderilor implicate în stăpînirea mașinilor-unelte, datele observației și ale cercetării experimentale atestă că sub raportul particularităților individuale se conturează tendința de grupare a subiecților în patru categorii [5]. Evident, în masa elevilor, proporțiile acestor categorii variază, nu numai în funcție de particularitățile individuale, ci și de eficiența modului de îmbinare a instruirii teoretice cu pregătirea practică-productivă.

Din prima categorie fac parte elevii care lucrează într-un ritm rapid, realizînd produse de bună calitate (numărul de erori, de abateri de la toleranțele admise este relativ redus). În a doua categorie se încadrează elevii care lucrează într-un ritm lent și realizează produse de bună calitate (la fel ca și prima categorie). Elevii din cea de-a treia categorie lucrează într-un ritm accelerat (pripit) cu multe abateri de la toleranțele admise și, ca atare, realizează produse de slabă calitate. În fine, cea de-a patra categorie lucrează în ritm lent și cu numeroase erori (produse de slabă calitate).

Firește, a ține seama de aceste particularități individuale în formarea deprinderilor operaționale, înseamnă a aplica procedee de tratare diferențiată și chiar individualizată în procesul pregătirii practice-productive. De pildă, în cazul elevilor din a doua categorie se va urmări, prin exerciții adecvate, accelerarea treptată a ritmului de lucru. În cazul elevilor din categoria a treia, se va acționa în direcția racordării ritmului de lucru la precizia și coordonarea mișcărilor. Elevii din a patra categorie vor fi antrenați în același sens, cu deosebirea că, pe măsura consolidării deprinderilor operaționale, va fi accelerat treptat și ritmul de lucru.

(c) Educarea variabilelor motivaționale ale muncii productive, structurate în fizionomia morală a personalității elevului, se înscrie ca un obiectiv esențial al educației prin muncă. Dintre aceste variabile fac parte: *dragostea* față de muncă, *dorința* de a realiza performanțe cît mai bune în activitatea productivă (trebuința de performanță), *aspirația* de a produce bunuri materiale și valori culturale utile și necesare societății, *respectul* față de oamenii muncii, *simțul de răspundere* față de proprietatea obștească etc. Se poate spune că aceste variabile constituie componentele afectiv-motivaționale ale conștiinței socialiste.

Dacă fundamentarea cognitivă a opțiunilor școlare/profesionale rezidă în capacitățile, aptitudinile generale și speciale, ceea ce face ca alegerile sau deciziile elevilor să coincidă cu posibilitățile lor reale, de bună seamă că *fundamentarea motivațională* a opțiunilor respective își găsește expresia în ansamblul variabilelor psihice de natură ideo-afectivă mai sus-amintite. Așadar, rezultă că opțiunea școlară/profesională, la fel ca orice act decizional, nu se reduce la un simplu proces mintal. Pentru a fi o alegere conștientă și autodeterminată [6], opțiunea va pătrunde în zonele mai profunde ale personalității, angajînd componentele intrinsece și autogene ale motivației, exprimată prin năzuințe, aspirații, sentimente și atitudini social-morale superioare, parte componentă a trăsăturilor caracteriale. În acest fel, realizarea învățămîntului politehnic produce schimbări profunde și globale asupra personalității în formare, asigurînd concordanța necesară între ceea ce *știe*, ceea ce *vrea* și ceea ce *poate* să realizeze elevul pregătit după absolvirea școlii să exercite o meserie.

---

[5] A. Chircev, *Educația moral-politică a tineretului școlar*, E.D.P., București, 1974, p. 120.
[6] A. Chircev și D. Salade, *Contribuții la determinarea principiilor orientării școlare și profesionale*, „Contribuții la orientarea școlară și profesională", (Coord. științifică A. Chircev și D. Salade), E.D.P., București, 1969, p. 7—18.

ORIENTĂRI ŞI TENDINŢE ÎN DOMENIUL EDUCAŢIEI PENTRU ŞI PRIN MUNCĂ*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Convingerea că şcoala nu se mai poate rezuma la pregătirea elevilor pentru nivelul de învăţămînt următor este răspîndită, dar combinarea funcţiei mai sus-amintite cu funcţia devenită o necesitate şi o prioritate, de pregătirea tinerilor pentru asumarea responsabilităţilor sociale şi pentru integrarea activă în activitatea productivă, constituie o problemă deschisă. Cercetările, deciziile şi diferitele modele puse în funcţiune sînt numeroase ; în schimb, rezultatele verificate şi concluziile convingătoare sînt mai puţine. Oricum, este evident faptul că problema a înregistrat în ultimul timp o „relansare", devenind o prioritate pentru multe ţări ale lumii. Voi încerca să prezint sub titlul de orientări şi tendinţe cîteva dintre ideile reţinute de către UNESCO în materie de educaţie pentru şi prin muncă.

1. Educaţia pentru şi prin muncă nu poate fi separată de concepţia relativ nouă potrivit căreia educaţia este un factor primordial al dezvoltării societăţii, al eliminării subdezvoltării şi al promovării unei noi ordini economice internaţionale. În acest context, relaţia sistem educaţional-lumea muncii este una dintre cele mai complexe, mai dinamice şi mai semnificative pentru nivelul atins de acţiunea, de punerea educaţiei în serviciul dezvoltării şi de democratizare a sistemului de învăţămînt. Această relaţie conduce în mod direct spre problema delicată şi fundamentală pentru pertinenţa educaţiei : în ce măsură obiectivele globale ale societăţii au fost şi sînt traduse sub formă de obiective şi conţinuturi educaţionale. În acelaşi timp, educaţia pentru şi prin muncă este o componentă a educaţei permanente, cu alte cuvinte a unui proces educaţional continuu, care depăşeşte din punct de vedere temporal şi spaţial graniţele şcolii. Or, dacă admitem principiul că educaţia precede şcoala şi continuă după terminarea şcolii sau a universităţii, admitem implicit că şcoala nu mai este şi nu mai poate fi unicul agent care-şi asumă răspunderi bine definite în formarea tineretului : anumite obiective pot fi mai bine realizate în afara claselor şi a laboratoarelor şcolare. Rolul şcolii se modifică, fără să se diminueze. Experienţa operaţională a UNESCO-ului demonstrează că, deşi veche de decenii, teza mai sus-menţionată este încă departe de a fi fost integral asimilată şi aplicată.

2. Acţiunea de politehnizare a învăţămîntului şi de promovare a educaţiei pentru şi prin muncă în planurile şi programele de învăţămînt se realizează şi trebuie realizată în contextul acţiunii de inovare a totalităţii conţinuturilor învăţămîntului, concepute ca un sistem bine articulat. După experienţe de anvergură diferită, după un număr de succese şi de eşecuri, autorităţile şcolare din majoritatea ţărilor manifestă interes pentru abordarea globală şi coerentă a obiectivelor, a conţinuturilor, a metodelor de predare-învăţare şi a tehnicilor de evaluare a rezultatelor educaţiei. Perioada abordărilor necorelate a diferitelor tipuri de conţinuturi pare să fie depăşită. Găsesc potrivit să menţionez faptul că în luna decembrie a acestui an UNESCO va organiza o reuniune internaţională avînd tema „Metodologia reformei conţinuturilor învăţămîntului", reuniune care încheie o suită de eforturi consacrate promovării unei metodologii coerente şi eficace a transformării programelor şcolare în acord cu exigenţele societăţii şi cu

*) Cuvînt rostit la deschiderea celui de-al V-lea Seminar internaţional al ţărilor socialiste cu tema „Politehnizarea învăţămîntului, legarea lui de producţie, de viaţă" (Bucureşti, octombrie 1976) unde autorul a reprezentat UNESCO-ul.

aspirațiile tineretului, constituind totodată un punct de plecare pentru o altă serie de reuniuni cu subiecte mai restrînse.

Experiența multor țări a demonstrat că activitățile practice devin o formă de instruire și educare în măsura în care sînt concepute, dozate și perfect integrate în ansamblul numit conținutul învățămîntului. Cu cît articularea dintre activitățile practice și diferitele științe și discipline teoretice este mai perfectă, cu atît rezultatele educative vor fi mai importante, iar satisfacțiile furnizate elevilor sau studenților mai consistente. Și, în același timp, cu cît activitățile practice vor fi mai fidele în raport cu ceea ce viața le oferă și le pretinde adulților, cu atît ele vor fi privite cu mai mult interes de către tineri.

3. Activitățile practice destinate pregătirii tineretului pentru muncă dispun de resurse educative specifice. Participanții la un seminar organizat de către UNESCO, în anul 1974 la Copenhaga, pe tema „Învățămîntul secundar și lumea muncii" observau : „Organizînd participarea elevilor la lumea muncii, se poate reduce izolarea psihologică a adolescenților, contactele pe care ei le stabilesc putînd lărgi gama raporturilor lor cu adulții... O experiență bogată acumulată în sînul comunității și al lumii muncii îi poate ajuta pe elevi să devină cetățeni autonomi și conștienți de responsabilitățile lor, de trebuințele tuturor păturilor sociale și datoriile față de alții. O astfel de experiență le oferă posibilitatea de a juca de timpuriu roluri de adult, de a dobîndi stima și încrederea colegilor și respectul de sine însuși" *.

Valorificarea unor astfel de resurse educative depinde de calitatea relației dintre școală și lumea muncii. Sinteza învățămînt-producție nu este un lucru dat și nici o formulă ușor de găsit, ci un echilibru mereu căutat și ameliorat, astfel încît tineretul să descopere în sfera exigențelor sociale corespondențe pentru aspirațiile sale, modalități de realizare și afirmare. Cu alte cuvinte, învățămîntul nu poate fi tratat numai ca subsistem esențial pentru dezvoltarea economiei și nici numai din perspectivă psihologic-umanistă, ca o investiție generoasă destinată dezvoltării unei personalități care evoluează independent de viața comunității și de sfera producției.

4. Așa cum observam, relația școală-lumea muncii este puternic condiționată de evoluția rapidă a științei și a tehnologiei și de rolul jucat de acestea în dezvoltarea societății contemporane și a fiecărei comunități naționale. Fiecare țară are o anumită capacitate de a produce și asimila cuceririle științei și această capacitate se ameliorează într-un ritm mai rapid sau mai lent. Fiecare țară, și în interiorul ei fiecare comunitate locală, dispune de un anumit context socio-cultural, de tradiții și aspirații specifice. Experiența operațională a UNESCO-ului înregistrează existența unui mare număr de modele ale educației pentru și prin muncă, justificate de diversitatea condițiilor în care acestea funcționează : „munca în întreprinderi sau în unitățile agricole", „simularea în cadrul școlii a condițiilor lumii muncii", „învățămîntul în alternanță" sau „educația iterativă" ș.a., constituie formule elaborate sau experimentate de diversele țări în funcție de posibilitățile și trebuințele lor. În rîndul acestor modele, cele promovate de țările socialiste sînt privite cu mult interes. Diversitatea formulelor nu împiedică ci, dimpotrivă, justifică schimbul de opinii și informații dintre state, la nivel regional sau internațional.

5. Deschiderea școlii spre viața socială și realizarea unei sinteze echilibrate între învățămînt și lumea muncii presupune, pe de o parte promovarea unor structuri școlare complete, diversificate și suple, pe de alta, o reconsiderare a obiectivelor și conținuturilor învățămîntului. În prezent, în amîndouă aceste registre ale școlii — structuri și conținuturi — există lucruri de regîndit și reconsiderat, lacune și blocaje care diminuează randamentul educației pentru și prin muncă. Referindu-mă la dinamica structurilor și a conținuturilor îmi permit să observ, că dacă schimbările și reevaluările sînt o necesitate, stabilitatea sau continuitatea în schimbare constituie un corolar al schimbării, un imperativ de neeludat pentru un sistem social a cărui misiune o constituie transmiterea valo-

*) UNESCO, Reunion d'experts sur l'enseignement secondaire et le monde du travail, Rapport final, 9—14 decembrie 1974.

rilor şi formarea atitudinilor şi a bagajului de priceperi cerut de viaţa socială. Referindu-mă la obiectivele educaţionale propuse procesului de educare pentru şi prin muncă aş remarca o evoluţie care a avut sau are loc. Intr-o primă fază s-a urmărit transmiterea unui supliment de cunoştinţe şi formarea unor priceperi de muncă manuală care, de multe ori, nu figurau în programele şcolare ; într-o a doua fază, principalele obiective urmărite au fost orientarea învăţării spre aplicare şi, eventual, orientarea spre o meserie sau un grup de meserii ; în ultimul timp, obiectivele urmărite sînt mai complexe, constînd din formarea tineretului pentru viaţa socială prin participarea la activităţi socio-economice şi culturale, altfel spus, formarea sistemului de comportamente, interese şi abilităţi necesare tînărului pentru integrarea în viaţa societăţii şi pentru continuarea educaţiei. Iar în cadrul acestui registru de obiective, atitudinile şi interesele stabilizate sînt mai importante decît cunoştinţele dintr-un domeniu sau altul, constituind suportul autoînvăţării şi al autoeducării.

6. Promovarea educaţiei pentru şi prin activităţi sociale utile ca element fundamental al educaţiei şcolare şi universitare constituie o necesitate acceptată ca atare de către majoritatea specialiştilor şi a instituţiilor de învăţămînt ; sînt din ce în ce mai rare şcolile secundare care, în unele ţări, limitează pregătirea elevilor la favorizarea accesului în învăţămîntul superior. Rezultatele obţinute în diferitele regiuni ale lumii sînt semnificative şi încurajatoare, ele privind atît formarea elevilor, cît şi autodotarea şcolilor sau promovarea vieţii social-culturale a comunităţii locale. Succesele nu elimină însă problemele de studiat. Voi enumera cîteva.

— Specialiştii observă că pînă în prezent nu s-a verificat, prin cercetări şi evaluări riguroase, cum trebuie organizate şi dozate aceste activităţi practice, pentru ca ele să corespundă intereselor şi posibilităţilor diferitelor vîrste şi să producă rezultatele educative dorite.

— Un alt domeniu deschis cercetării îl constituie integrarea sistematică a elementelor de gestiune, de ergonomie şi de estetică industrială în activităţile tehnice-productive în scopul sporirii interesului elevilor pentru muncă şi al randamentului educativ obţinut prin prestarea muncii.

— Aş menţiona în al treilea rînd faptul că, în majoritatea cazurilor, integrarea activităţilor şcolare, extraşcolare şi social-utile în perspectiva aceloraşi obiective şi a educaţiei permanente constituie o problemă deschisă.

— În fine, o problemă de reexaminat o constituie formarea cadrelor didactice, a tuturor cadrelor didactice chemate în învăţămîntul contemporan să îndeplinească misiuni mult mai diverse ca pînă acum : de organizare şi conducere a activităţilor practice, de valorificare a achiziţiilor intelectuale extraşcolare ale elevilor, de colaborare cu alţi factori angajaţi în educaţia elevilor, de evaluare a rezultatelor obţinute, de participare la acţiunea de orientare şcolară şi profesională etc.

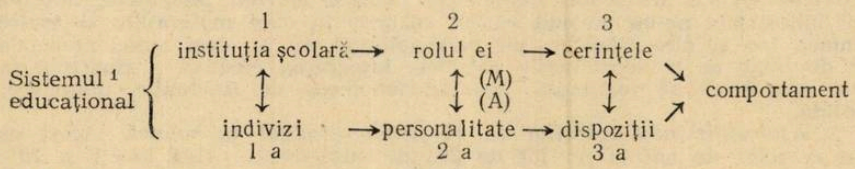
Cele cîteva consideraţiuni prezentate mai sus reprezintă doar o încercare de a sublinia complexitatea problematicii de identificat şi de soluţionat.

MUNCA ȘI ASPIRAȚIILE DE VIAȚĂ ALE ADOLESCENȚILOR

Dr. GEORGETA DAN SPÎNOIU
cercetător științific principal, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Pentru a explica felul relației dintre *muncă și aspirațiile de viață* ale adolescentului, două condiții se impun de la început: cele două fenomene să fie raportate la sistemul din care ele fac parte, fundamentînd pe această cale existența, importanța, semnificația și sensul dinamismului lor; relația dintre cele două fenomene să fie urmărită, pe cît posibil, gradual, capacitînd pe această cale concluziile în sprijinul organizării practicii educative.

1. *Munca și aspirațiile, două verigi independente și interactive ale aceluiași sistem educațional.* Sistemul educațional se realizează, în practică, pe două căi: una *apersonală*, care include ca verigi instituția școlară, rolul ei și cerințele obiective și una *personală*, ale cărei verigi sînt indivizii, personalitatea, dispozițiile acesteia. Fiecare clasă de fenomene (apersonală și personală) are o *relativă independență* față de cealaltă. Ele sînt, în același timp, *interactive* (modificările produse la nivelul uneia pot fi mediate de cealaltă, iar ieșirile din sistem — comportamentele elevilor — sînt valori comune ambelor clase de fenomene).



Munca (M) este o componentă a rolului școlii (2). Ca activitate organizată, ea are scopul să transpună în comportamentul elevilor, cerințele obiective ale școlii și societății (3). Aspirația (A) este componentă a personalității (2 a), condiționînd anumite dispoziții de activitate ale elevului (3 a) față de cerințele obiective (3). Din interacțiunea verigilor sistemului rezultă un anumit fel de comportament.

Evident că schema prezentată de noi formalizează în linii mari procesele care se produc în interiorul ei. În realitate, influențele venite din toate părțile se întrepătrund cu indici cantitativi și calitativi variați, ele pot fi stopate sau convertite, pot fi particularizate.

Munca, în calitate de verigă a seriei de fenomene obiective din sistem, în virtutea calității de a interacționa, poate servi mai mult sau mai puțin dezvoltarea personalității adolescentului și, implicit, a aspirațiilor sale. Psihologul german Hans Hiebsch atribuie muncii caracterul de lege în formarea personalității, deoarece ea exprimă raporturile dialectice dintre determinarea externă și con-

[1] Schemă adaptată după J. W. Getzels, *A social psychology of Education*, în G. Lindzey și E. Aronson (eds), „The Handbook of Social Psychology", Massachusetts, California, London, Ontario, 1969, vol. V, p. 462.

diționarea internă[2]. Psihologul român C. Rădulescu-Motru exprimă în cîteva cuvinte condiția care stabilește relația eficientă dintre muncă și personalitate: cînd „anticipația este pusă în serviciul muncii, avem asigurată dezvoltarea personalității[3]. De asemenea, pedagogul român V. Țîrcovnicu, în studiul său despre adaptarea elevilor la profesiunea aleasă, relevă o gamă bogată de sentimente superioare care rezultă din muncă — intelectuale, morale, estetice[4]. Influența muncii asupra personalității (cu toate componentele ei) este imensă dar, din păcate, de cele mai multe ori, impalpabilă, strecurîndu-se discret în sfera motivațiilor și afecțiunilor umane.

În interdependența dintre muncă și personalitate, aspirația se conturează ca o componentă a acesteia din urmă, cu două dimensiuni definitorii: *ca acțiune de anticipare* a unei valori, pe baza relației dintre semnificația pe care o capătă elementele mediului pentru adolescent și trebuințele, interesele sale; ca *reacție de tip atitudinal* față de ceea ce alții așteaptă de la el (adolescent), fiind vorba în acest caz de rezolvarea raportului dintre dependență și independență, dintre datorii și drepturi. La rîndul lor, aspirațiile, prin forța lor energetizantă, caracteristică pentru orice fel de motivație, influențează calitatea și nivelul muncii depuse. De exemplu, într-un experiment făcut de E.C. French au fost selectate două grupe de subiecți — una cu aspirația de a lucra la un nivel de reușită prezentă și alta cu aspirația absentă. În condițiile de activitate oferite de experiment, performanța celor dintîi a fost mult superioară față de cea a grupului opus[5].

Progresele cercetării științifice în psihologie au ridicat însușirile personalității umane—ca motivația și aspirațiile—la rangul valorii lor reale de multiplicatori ai capacităților de care omul dispune, crescînd performanțele activității sale. Prin acest mecanism al vieții interioare, omul devine capabil să domine mediul său, putînd anticipa, aspira, crea. „Virtutea omului este prin excelență aceea de a crea", spune psihologul M. Ralea[6]. Aspirația fiind componentă a procesului creator, ne putem imagina importanța rolului său. Astfel prezentîndu-se realitatea, din ea decurge o concluzie orientativă pentru educația prin muncă a adolescenților: funcțiile majore ale educației prin muncă nu se limitează la cunoștințe și deprinderi. Trăsăturile de personalitate sînt cele care trebuie să fie modelate progresiv prin muncă, fiind de mare importanță pentru realizarea obiectivelor sociale ale școlii. Cercetările noastre privind integrarea tinerilor în munci industriale ne-au dovedit că, în cazurile în care motivațiile și aspirațiile în muncă (ca și alte trăsături de personalitate) nu au fost suficient modelate, oricît de bune ar fi deprinderile practice, integrarea efectivă a tînărului la locul de muncă nu se realizează, apărînd fenomene de fluctuație, plafonare, indisciplină.

2. *Aspirațiile adolescenților se constituie gradual în muncă.* Acest aspect a fost cercetat de noi la un lot de 223 de adolescenți (144 băieți și 79 fete) dintr-o școală profesională și liceu industrial (printre alte aspecte referitoare la motivația pentru muncă)*. Am folosit chestionarul cu 36 de întrebări avînd posibilități de răspuns dicotomizate. La un prim nivel, aspirația în muncă se constituie ca direcție de selectare a unui fel de activitate în care adolescentul socotește că va obține rezultate bune (32,8% băieți și 37,8% fete). Aspirația în muncă are ca obiect, în acest caz, un anumit nivel de reușită, care-i oferă adolescentului criteriul de apreciere a capacităților sale. Există o lege în psihologia succesului: între ultima performanță realizată și nivelul nou aspirat trebuie să existe o distanță echilibrată. Cu cît distanța între performanță și nivelul nou aspirat este mai mare, cu atît mai mult crește posibilitatea de eșec.

---

[2] Hans Hiebsch, *Uber das Grundgesetz der Persönlichkeitsformung*, Wiss. Z. Friedrich Schiller, Univ. Jena, Ges. sprachwiss. Reihe, 1964, 13, nr. 2, p. 265—272.

[3] C. Rădulescu-Motru, *Personalismul energetic*, București, Editura Casei Școalelor, 1927, p. 248.

[4] V. Țîrcovnicu, *Unele probleme ale adaptării elevilor din școlile profesionale la profesiunea aleasă*, în Miron Constantinescu (red), Integrarea socială a tineretului, București, Editura științifică, 1969, p. 196—211.

[5] Vezi: E. Hilgart și R. Atkinson, *Introduction to psychology*, New York, Brace & World, Inc., 1967, p. 139.

[6] M. Ralea, *Explicarea omului*, București, Cartea Românească, p. 42.

*) La adunarea datelor din teren am colaborat cu R. Rădulescu Nicolae.

Concluzia practică ce decurge din acest fapt este următoarea: educația prin muncă a adolescenților (ca și a elevilor mai mici) trebuie organizată de o manieră corespunzătoare capacității lor de efort și de gîndire încît să asigure găsirea independentă a unor soluții. Nivelul imediat superior se conturează atunci cînd aspirațiile sînt raportate la un model al muncii, presupunînd pregătirea succesivă, de durată, cu scopuri dependente de cerințele sociale (depășind sarcina de muncă imediată). Se produce ceea ce psihologii numesc *aspirația de autorealizare* prin muncă. Fenomenul este accentuat în adolescență, aceasta fiind vîrsta căutării unui statut profesional pentru a se trece în lumea adulților. Din lotul nostru, 67,2% dintre băieți au relevat că munca selectată de ei corespunde planului profesional și direcției de dezvoltare a lor ca personalitate. Fetele se mențin la un indice statistic destul de apropiat de cel al băieților: 62,1%.

Aspirația de autorealizare este susținută și de procesul de maturizare psihică ce se produce acum. Apar trăsături ca: abilitatea adolescentului de a face selecții corespunzătoare și de a stabili scopuri de lungă durată, abilitatea de a face față la stress și a învinge dificultățile, abilitatea de a munci independent și de a planifica, de obiectivitate de sine, de apreciere a lucrurilor din punctul de vedere al altora etc.[7] Faptul că aspirația de autorealizare a adolescentului deschide calea acestuia spre muncă cu valoare socială impune practic crearea unor mecanisme integrative în școli și societate care să sprijine *aspirațiile selective* ale adolescenților. Continuitatea și solidaritatea dintre generații depinde de funcționarea acestor mecanisme integrative.

La un nivel superior aspirația de autorealizare se leagă de o direcție de viață cu obiective mai complexe. Dintre băieți, 63,0% și dintre fete 44,1% au relevat că munca profesională, pentru care se pregătesc, le dă certitudinea că se vor putea realiza în viață așa cum doresc. Conținutul aspirațiilor prezintă variații rezultate din însușirile personalității, din influența mediului familial, din relațiile pe care adolescenții le întrețin, din felul particular în care au asimilat valorile sociale și culturale. (Problema aceasta nu face obiectul studiului prezent). Dar oricîte diferențe specifice există în conținutul aspirațiilor de viață, o trăsătură comună le apropie. Ele nu se constituie ca avînd bază realistă în muncă decît atunci cînd munca devine o componentă de fapt a vieții totale a adolescentului. C. W. Lawshe, într-un amplu studiu de psihologie despre participarea în muncă, a observat că mulți consideră munca drept un compartiment aparte de restul vieții, privind-o ca o simplă datorie, plăcerea rezultînd din restul[8]. Pentru a se dezvolta corespondența dintre muncă și restul vieții este necesar să se dezvolte înțelegerea semnificațiilor mai extinse ale muncii, ale valorilor ei sociale, oricît de specializată ar fi ea. Prin felul ei de organizare, munca trebuie să permită autoexprimarea persoanei, să dezvolte sentimentul responsabilității, stimulînd pe toate aceste căi dezvoltarea personalității[9]. În această situație, satisfacțiile vieții nu ar fi căutate numai în afara muncii.

3. Dinamica muncă-aspirație la adolescenți este însoțită de participarea afectivă ce se constituie gradual. Starea afectivă generală, ce rezultă din dinamica muncă-aspirație la adolescent, este *satisfacția imediată* trăită ca urmare a realizării unui nivel de performanță proiectat. Cercetările relevă rolul sentimentului de satisfacție ca stimulator în aspirația către nivele ridicate de performanțe în muncă și, invers, lipsa de satisfacție conjugată cu scăderea nivelului aspirației.

În primul caz munca se identifică cu aspirația spre ea — ca aspirație îndeplinită — remarcată de noi în proporție de 42,3% la băieți și de 13,1% la fete. Prin repetare, acest sentiment se atașează permanent muncii, devenind o

---

[7] A. Phelps, D. Henderson, *Contemporary social problems*, New York, Prentice Hall, Inc., 1952, p. 157, 158.

[8] C. W. Lawshe, *Psychology of industrial relations*, New York, McGraw Hill Book Company Inc., 1952, p. 36.

[9] Aceste aspecte au fost dezvoltate de noi în: Georgeta Dan-Spînoiu, *Relațiile umane în grupele de muncă industrială*, București, Ed. Academiei R.S.R., 1970 și *Integrarea tinerilor în munca industrială*, 1970, studiu inedit efectuat prin contract la Combinatul chimic Făgăraș.

dispoziție afectivă favorabilă (relevată de băieți — 65,0% și fete 56,9%) cînd munca selectată devine constant atractivă, interesantă, chiar pasionantă.

În cazul al doilea — al insatisfacției create de nereușită, corespondența adolescentului cu munca devine incertă și, ca urmare, aspirațiile sînt instabile; 65,1% băieți și 66,3% fete au mărturisit că, la început fiindu-le greu, au vrut să schimbe munca aleasă (amintim că sînt elevi din școlile profesionale), dar perseverînd au reușit să obțină succese repetate, aspirațiile lor s-au stabilizat.

În oscilațiile aspiranților se remarcă și persistența unor deprinderi scolastice din perioada anterioară de vîrstă (36,2% dintre băieți preferă să citească decît să muncească, 54,3% fete, de asemenea).

La un nivel afectiv superior apare *sentimentul de siguranță* (încrederea) privind succesul aspirației de autorealizare — în profesie. S-a remarcat la 65,0% băieți (fiind relevat mai mult de către adolescenții din familiile de muncitori din mediul urban) și 59,4% fete (mai frecvent la fete din mediul rural). Pe măsură ce se conturează aspirațiile de viață ale adolescenților, apare și sentimentul de siguranță (încredere) în calea aleasă: 87,0% băieți și 59,3% fete spun că munca profesională selectată le dă sentimentul că-și vor putea realiza viața așa cum și-o doresc.

4. Concluzii. Din prezentarea succintă a unor relații dinamice dintre muncă și aspirații la adolescent, rezultă cîteva *concluzii* pentru organizarea practică a muncii elevilor în ateliere școlare, întreprinderi, laboratoare, ore de clasă:

— În organizarea muncii să se aibă în vedere nu numai formarea deprinderilor practice, ci, mai ales activarea gîndirii elevilor pentru găsirea soluțiilor. Concentrîndu-se asupra acestora se deschid direcții de anticipare independentă a unor situații și soluții noi. Valoarea supremă în educația pentru muncă este aspirația pentru a crea.

— Individualizarea muncii elevilor în așa fel încît să se mențină echilibrul între nivelul ultim al randamentului și nivelul aspirației pentru succesul următor. Teama unor elevi pentru examene, probe, concursuri, rezultă adesea din decalajul dintre aceste două fenomene.

— Introducerea succesivă a adolescentului în muncă, dozînd efortul. Omul nu aspiră niciodată spre ceva care este extenuant, producînd disconfort.

— Asigurarea unui contact cu forme diverse de muncă, pentru ca aspirația adolescentului spre meserie să fie fondată realist. În alte studii ale noastre am relevat unele lipsuri ce mai există în această direcție[10]. Adesea muncile selectate sînt circumscrise de o cunoaștere limitată a situațiilor de către elevi, încît nu se stabilește o legătură corespunzătoare între capacități, aptitudini, motivații (aflate la nivelul seriei de fenomene personale din sistemul imaginat de noi la începutul acestui studiu) și cerințele sociale (verigă a seriei de fenomene apersonale).

— Goana adolescenților după munci considerate de ei ca avînd prestigiu social mare trebuie contracarată, căci, în această situație se produc cele mai frecvente dezechilibrări între muncă și aspirație, cînd ultima nu este pe măsura capacităților de a o îndeplini pe prima.

— Orice muncă, oricît de parcelată, poate căpăta un statut de prestigiu dacă ea este organizată de așa natură încît să intre ca o componentă semnificativă a sferei vieții totale a adolescenților. Perioadele compacte de practică oferă elevului posibilitatea să-și formeze treptat un set cognitiv și motivațional privind munca. Prin contacte sporadice nu se poate realiza acest lucru.

— Aspirațiile adolescenților trebuie folosite în organizarea muncii acestora doar ca un indicator subiectiv pentru adaptare la cerințele sociale — ca indicator obiectiv. Cele din urmă au prioritate. Psihologia cercetează motivațiile și aspirațiile nu pentru a situa acțiunea de orientare (școlară și în muncă) în urma acestora, ci, cunoscîndu-le, să fie găsite mijloace de captare a lor într-o direcție social dezirabilă. Rolul practic al psihologului și pedagogului este de a optimiza verigile personale ale sistemului.

---

[10] Georgeta Dan-Spînoiu, N. Radu-Rădulescu, *Factori situaționali implicați în alegerea meseriei de către adolescenți*, „Revista de pedagogie" 1975, 21, nr. 3, p. 293—310; *Relația dintre cunoașterea de sine și preferință în alegerea meseriei de către adolescenți*, „Revista de psihologie", 1976, 22, nr. 2, p. 133—146.

UNITATEA PEDAGOGICĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR CU CICLUL PRIMAR

VALENTINA FILIPESCU
cercetător științific principal Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

1. Discutată frecvent din unghiuri de vedere diferite, corelația treptelor de învățămînt face parte din categoria problemelor de perenă actualitate ce suscită într-o măsură mai mare sau mai mică atenția tuturor agenților acțiunii instructiv-educative.

În conjunctura actuală și în perspectiva dezvoltării învățămîntului nostru în ansamblu, exigențele pe care viața socială le impune față de „intensificarea activității de educație generală (...), de ridicare a conștiinței și formarea culturală a tineretului patriei noastre" [1] aduc problematica interrelațiilor dintre componentele învățămîntului — ca structură și ca proces — în zona preocupărilor centrale ale organelor de decizie, cadrelor didactice și cercetătorilor.

În perspectiva orientărilor Congresului al XI-lea al P.C.R. cu privire la ridicarea nivelului general al învățămîntului, la legarea școlii de producție, de viață, se produc modificări ample și adînci la toate nivelele de școlaritate. Acestea comportă în mod obligatoriu adoptarea concomitentă a măsurilor de natură să asigure obținerea rezultatelor scontate, prevenindu-se riscurile pe care le încumbă, de regulă, schimbările efectuate fără a se lua în considerare modul în care ele interacționează, aria lor de înrîurire, consecințele pe care le pot avea în funcție de varietatea condițiilor etc. și fără a se aplica un mecanism adecvat de reglare coordonată și convergentă în direcția obiectivului final urmărit.

Ținînd seama de faptul că învățămîntul reprezintă un sistem și că orice modificare ce survine în una din componentele sale are consecințe atît asupra altor componente cît și asupra ansamblului, este de presupus că drept urmare a acțiunilor de perfecționare întreprinse pe diferite trepte să se producă atît efectele scontate, cît și unele efecte nescontate și neprevăzute în momentul luării deciziilor respective, în sensul creării unor perturbări și discontinuități în cadrul sistemului. Cu atît mai mult cu cît unele schimbări s-au operat parțial și în perioade diferite, este posibil ca ele să fi generat unele consecințe negative asupra unității și continuității conținutului învățămîntului și a procesului instructiv-educativ. Depistarea și remedierea acestor disfuncții constituie o premisă necesară a perfecționării învățămîntului nostru pe linia asigurării continuității metodice între diferite trepte școlare și a corelației intra și interdisciplinare — o condiție obligatorie a dezvoltării învățămîntului ca sistem cu atributele unității, coerenței, continuității, perfect articulat în verigile sale constitutive și, în același timp, suplu și permeabil la înnoiri. Sporirea eficienței învățămîntului nu se poate realiza decît în măsura în care se asigură un flux continuu al legăturilor și al integrării atît pe verticală, de-a lungul întregii școlarități, cît și pe orizontală, în cadrul fiecărei discipline și între diferitele discipline studiate, precum și o activitate instructiv-educativă unitară.

[1] *Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la deschiderea noului an de învățămînt*, „Scînteia", 16 septembrie, 1976.

Abordarea sistemică a învățămîntului — ce s-a impus în gîndirea pedagogică contemporană — furnizează clarificări de ordin metodologic în ceea ce privește înțelegerea și soluționarea practică a problematicii corelației. Punînd în lumină complexitatea raporturilor de subordonare și coordonare ce se manifestă între elementele învățămîntului, interacțiunile lor multiple — structurale și funcționale, de simultaneitate condițională și de succesiune cauzală — concepția sistemică conferă cunoașterii acestuia o puternică valoare explicativ-previzională și o pronunțată capacitate operațional-modelatoare.

Un model de dezvoltare a învățămîntului întemeiat pe concepția sistemică materialist-dialectică ne este oferit prin documentele P.C.R. referitoare la politica școlară din țara noastră. De o largă respirație metodologică în acest sens este Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România.

În conformitate cu prevederile Hotărîrii respective și ale altor documente de partid, învățămîntul preșcolar și ciclul primar sînt supuse unui complex proces de perfecționare ce angajează toate elementele lor componente. În mod corespunzător, asigurarea unității pedagogice a acestor subsisteme de învățămînt vizează obiectivele instructiv-educative, conținutul învățămîntului, tehnologia didactică, raporturile ce se stabilesc în cadrul procesului de învățămînt între cei doi parteneri — cadru didactic și copil —, nefiind excluse, în perspectivă, nici aspectele de structură a treptelor respective. În această din urmă privință, pe plan mondial există o experiență acumulată și, mai ales, se experimentează noi soluții [2].

2. Analiza pertinentă a măsurilor introduse în ultima perioadă de către Ministerul Educației și Învățămîntului la nivelul învățămîntului preșcolar și al ciclului primar, în scopul perfecționării lor, conduce la constatarea că acestea corespund rigorilor abordării sistemice și ale conducerii științifice a învățămîntului și se încadrează într-o viziune unitară. Ca urmare a strategiei aplicate, *s-au creat punți de legătură solide între aceste verigi ale sistemului nostru școlar în zona obiectivelor instructiv-educative și a conținutului învățămîntului.*

Din acest punct de vedere se impune cu autoritatea valorii intrinseci noua programă a activității instructiv-educative în grădiniță. Ținîndu-se seama de particularitățile dezvoltării psihofizice a copiilor de la 3 la 6 ani, precum și de cerințele respectării continuității și unității acțiunilor de educare și instruire, atît obiectivele cît și conținutul diferitelor feluri de activități din planul de învățămînt al grădiniței sînt organizate distinct pe grupe de vîrstă. S-a realizat astfel o ierarhizare a obiectivelor psiho-motorii, cognitive și afective după gradul lor de complexitate, asigurîndu-se, totodată, posibilitatea trecerii treptate la nivele superioare pe parcursul activității desfășurate în cele trei grupe. În acest sens, este semnificativ faptul că „Aspectul cel mai important al procesului de transformare a grădiniței în prima treaptă a sistemului școlar îl constituie legarea tot mai strînsă a acesteia cu primele clase ale ciclului primar (...), astfel încît să se asigure continuitatea necesară activității instructiv-educative în aceste două trepte de învățămînt, într-o concepție unitară" [3].

Pe de altă parte, modificările ce s-au operat în planul de învățămînt și programele pentru ciclul primar vin în sprijinul unei atare activități, determinînd, prin obiective și conținut, valorificarea mai bună a dezvoltării psihice anterioare a copiilor, precum și stimularea progresului lor general în cadrul etapei respective de școlarizare, cu perspectiva unor șanse egale de pregătire ulterioară în gimnaziu. În cadrul majorității disciplinelor prevăzute pentru clasele I-IV cunoștințele, priceperile și deprinderile sînt legate în mod logic de cele cuprinse în programa grădiniței, alcătuind adesea un flux continuu cu traiectorie de spirală ascendentă, iar eșalonarea, organizarea și sistematizarea lor favorizează realizarea corelațiilor intra și interdisciplinare.

---

[2] Ion T. Radu, *Integrarea instituțiilor preșcolare în structura școlii*, „Tribuna școlii", 1973, nr. 119, pag. 12.

[3] Maria Stănescu, *Principalele direcții de dezvoltare a învățămîntului preșcolar din țara noastră*, „De la grădiniță la școală", culegere metodică, editată de „Revista de pedagogie", 1975, p. 8

3. Progresele înregistrate în ceea ce privește precizarea obiectivelor instructiv-educative specifice ale verigilor respective de școlaritate și stabilirea conținuturilor constituie premise necesare, dar nu și suficiente pentru asigurarea unei corelări depline pe măsura valențelor formative ale acestei cerințe pedagogice.

Cum poate fi explicat faptul că, deși stabilirea noului conținut pentru clasele I-IV s-a făcut de la începutul școlarizării copiilor la vîrsta de 6 ani în ideea de „a se asigura atît continuitatea între grădiniță și școală, cît și premisele pentru buna realizare a sarcinilor impuse pe treptele următoare de școlaritate“ [4], totuși în perioada următoare cele mai mari procente de elevi repetenți s-au înregistrat la clasele I și a V-a? Aceasta „dovedește că școala noastră nu a găsit metodele corespunzătoare pentru ca elevii să depășească dificultățile de adaptare la specificul activității didactice din aceste clase“ (...), nu folosește modalitățile cele mai adecvate „pentru a ușura adaptarea copilului la sistemul muncii școlare, nu-l ajută suficient să depășească greutățile pe care le întîmpină în procesul învățării“ [5]. Îmbunătățirile aduse, în ultimii ani, conținutului învățămîntului dovedesc că ele au într-adevăr și „menirea de a facilita diversificarea mai largă a formelor de organizare și desfășurare a activității instructiv-educative (...), reevaluarea actualelor metodici, promovarea metodelor care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigație a elevilor, întărirea caracterului practic-aplicativ al întregului proces de învățămînt“ [6]. Totuși, ritmul de punere în valoare a acestor disponibilități create prin documentele școlare este încă stăvilit de manifestări ale unei practici didactice depășite în raport cu obiectivele urmărite, ea fiind prima încriminată pentru menținerea artificială a „pragurilor“, acolo unde acestea se mai constată.

Realitatea școlară demonstrează așadar, fără rezerve că *asigurarea unității pedagogice a treptelor de învățămînt depinde în mod hotărîtor de activitatea cadrelor didactice.* Ceea ce *se cere* în mod obiectiv nu este de a aduce anumite corective într-un aspect limitat al activității instructiv-educative, ci *înțelegerea concepției didactice moderne,* aderarea la aceasta *și promovarea consecventă a unui comportament didactic corespunzător care să se extindă asupra întregii realități școlare, manifestîndu-se în întreaga organizare și desfășurare a procesului de învățămînt.*

Într-o viziune sistemică asupra procesului de învățămînt, *contribuția tehnologiei didactice* — în accepția de totalitate a metodelor și mijloacelor de învățămînt, a formelor de organizare și modalităților de evaluare a procesului instructiv-educativ, structurată în raport cu obiectivele și orientată în sensul realizării lor prin valorificarea conținutului — este clar relevată în cele ce urmează: „Pentru cine a înțeles (...) care sînt factorii pedagogici ai eficienței învățămîntului este evident faptul că formele și metodele sînt decisive pentru succesul școlar, că ele nu trebuie considerate nici o simplă anexă a conținutului (...) și nici doar aspectul exterior al procesului formării“ [7].

În timp ce conținutul învățămîntului indică *cu ce* resurse se pot înfăptui obiectivele urmărite, tehnologia didactică răspunde la întrebarea *cum anume* să se acționeze pentru ca — valorificînd tezaurul conținutului și particularitățile elevilor — să se obțină eficiența scontată. Nu este mai puțin adevărat, însă, că valoarea sistemului metodic depinde nemijlocit de concepția pe care o au cadrele didactice despre funcția acestuia și de modul cum îl folosesc în vederea însușirii de către elevi a conținutului învățămîntului și a dezvoltării lor în ansamblu.

O serie de cercetări referitoare la perfecționarea tehnologiei didactice corespunzător obiectivelor școlii noastre în etapa actuală au dovedit experimental

---

[4] Cornelia Marinescu, *Structura conținutului învățămîntului în clasele I—IV*, „Revista de pedagogie“, 1970, nr. 6, p. 37.

[5] Ministerul Educației și Învățămîntului, *Studiu privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar*, București, 1976, p. 4.

[6] Ion Rizescu, *Conținutul învățămîntului în anul școlar 1974—1975*, „Tribuna școlii“, 1974, nr. 145, p. 4.

[7] George Văideanu, *Spre inovarea metodologiei și tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie“, 1971, nr. 5, p. 32.

că „*Există posibilitatea constituirii unui sistem metodic unitar pe întreaga durată a şcolarizării*“ [8], *înglobînd şi perioada pe care copilul o petrece în grădiniţă. Astfel s-ar asigura realizarea deplină a unităţii pedagogice a ciclurilor respective* în sensul celor spuse de secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în concluziile la dezbaterile din Plenara C.C. al P.C.R., din 18-19 iunie 1973 : „Avem posibilitatea să urmărim, într-o concepţie unitară, întregul proces de învăţămînt şi de pregătire a cadrelor, începînd de la grădiniţele de copii“.

Or, datele obţinute prin aplicarea în teren a diferitelor instrumente de cercetare * au pus în evidenţă carenţe serioase în această privinţă ce se oglindesc în dezvoltarea intelectuală şi în pregătirea copiilor.

Astfel, deşi în nota explicativă a programelor în vigoare se stipulează că „activitatea instructiv-educativă desfăşurată în clasele mici continuă munca de formare a copiilor desfăşurată în grădiniţă“ [9], totuşi unii învăţători folosesc insuficient şi nesistematic cunoştinţele, deprinderile şi operaţiile intelectuale pe care copiii le-au dobîndit în grădiniţă — în special la cunoaşterea mediului înconjurător, reprezentări matematice, dezvoltarea vorbirii — se sprijină rar şi neorganizat pe achiziţiile lor anterioare, motiv pentru care unele dintre acestea se pierd în loc să se dezvolte. Asemenea practici explică de ce după primul, al doilea şi chiar al patrulea an al ciclului primar, formarea la unii elevi a sistemelor de cunoştinţe în diferite domenii bine reprezentate atît în grădiniţă, cît şi în ciclul primar, este deficitară, de ce gradul de mobilitate a cunoştinţelor şi deprinderilor la aceste discipline este scăzut, iar asociaţiile se realizează greoi, de ce imaginea de ansamblu a realităţii este săracă, iar capacităţile mintale şi deprinderile practice sînt insuficient dezvoltate. Evident, toate acestea le raportăm la posibilităţile de vîrstă ale elevilor şi la nivelul unor realizări în învăţămîntul preşcolar.

Pe de altă parte, mai sînt educatoare care se străduiesc în mod deosebit în a-i pregăti „cît mai bine“ pe copii pentru şcoală, printr-o anticipare a conţinutului învăţămîntului, introducînd unele cunoştinţe prevăzute în programa clasei I, în dauna împlinirii cerinţelor programei pentru grădiniţă. Văzînd o interpretare eronată a obiectivelor specifice ale verigii preşcolare, o atare abordare a pregătirii preşcolarilor pentru şcoală nu conduce la formarea şi exersarea cu prioritate tocmai a acelor capacităţi intelectuale, trăsături morale, voliţionale şi deprinderi care asigură adaptarea rapidă a copiilor la regimul şi cerinţele clasei I.

4. *Posibilităţi de realizare* cu bune rezultate *a continuităţii ciclurilor sub aspectul valorificării conţinutului învăţămîntului* rezidă în sesizarea legăturilor logice (determinate obiectiv) dintre cunoştinţele prevăzute în programe şi stabilirea, pe baza lor, a raporturilor integrative, a corelaţiilor necesare în cadrul fiecărei discipline şcolare (fel de activitate în grădiniţă) şi între diferite discipline la nivelul clasei (respectiv, grupei preşcolare) şi pe ansamblul anilor. Aceasta chezăşuieşte formarea sistemelor de cunoştinţe şi aşezarea bazelor concepţiei ştiinţifice despre lume. Tot astfel, pentru asigurarea corelării este foarte important ca, pe de o parte, educatoarea şi învăţătorul „să se sprijine în permanenţă pe cunoştinţele copiilor, iar pe de altă parte, să le generalizeze după însuşirile comune şi esenţiale“ [10]. De asemenea, o însemnătate deosebită are restructurarea elementelor conţinutului diferitelor discipline, pe măsură ce copiii avansează în studiul lor, prin reliefarea şi utilizarea acelor date, fapte şi fenomene noi achiziţionate care reconsideră reprezentările empirice şi simpliste ale copiilor, determinînd altele ştiinţifice şi mai complete.

Pentru *realizarea corelaţiei intercicluri sub aspectul sistemului metodic*, experienţa valoroasă a educatoarelor şi învăţătorilor, precum şi concluziile unor

---

* Luminiţa Ghivirigă, *Creşterea ponderii metodelor active în procesul de predare-învăţare*, „Revista de pedagogie“, 1974, nr. 9, p. 21.

* Cercetări efectuate de sectorul „Învăţămînt preşcolar, primar şi gimnazial“ al Institutului de cercetări pedagogice şi psihologice, în anii 1974—1976.

[9] Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, *Programele pentru clasele* I—IV, E.D.P., Bucureşti, 1975, p. 5.

[10] M. I. Georgescu-Boştină şi M. Banto, *Aspecte ale corelării cunoştinţelor în condiţiile predării de către mai multe cadre didactice la cl.* I—IV, E.D.P., Bucureşti, 1968, p. 195.

experimente desfăşurate în cadrul institutului indică posibilitatea includerii preşcolarilor şi a şcolarilor mici în activitatea instructiv-educativă orientată integral spre promovarea metodelor active. Punerea copiilor din grădiniţă în contact nemijlocit cu realitatea înconjurătoare pe care s-o investigheze organizat şi îndrumat, folosirea acelor metode care le formează operaţiile intelectuale implicate direct în actul învăţării din şcoală, facultăţile mintale productive şi creatoare, care le trezesc interesul pentru cunoaştere, le dezvoltă trăsături morale şi afectiv-voliţionale, le formează deprinderi de muncă, îi stimulează în sensul manifestării spiritului de echipă, a opiniei, a curiozităţii specifice vîrstei — toate acestea constituie contribuţii specifice deosebit de eficiente ale învăţămîntului preşcolar la pregătirea copiilor pentru şcoală, la asigurarea unităţii pedagogice a verigilor respective de învăţămînt. Cît priveşte elevii din ciclul primar s-a constatat că aceştia „îşi însuşesc cu mai multă uşurinţă atitudini şi deprinderi cerute de metodele active" deoarece la ei „nu s-au structurat şi fixat unele stereotipii specifice învăţămîntului tradiţional". (...) „Dacă din clasa I, ei sînt solicitaţi să gîndească, să-şi exprime opinii personale, să argumenteze, să caute soluţii optime, să coopereze, înseamnă că au dobîndit, de la bun început, deprinderi esenţiale pentru întreaga perioadă de şcolarizare. Pentru aceşti elevi, şcoala, munca de elev poartă amprenta dată de atare activităţi care reprezintă, în mintea lor unicul mod de a învăţa" [11]. Literatura de specialitate elaborată, pe bază experimentală, oferă multiple şi variate exemple de folosire a metodelor cu disponibilităţi mari în ceea ce priveşte activizarea preşcolarilor şi şcolarilor mici [12].

Folosirea jocului în procesul de învăţămînt este imperios reclamată nu numai în învăţămîntul preşcolar, ci şi în ciclul primar, datorită particularităţilor de vîrstă ale elevilor mici, mai ales în condiţiile şcolarizării la vîrsta de 6 ani. În special la clasa I, atît programa cît şi materialele îndrumătoare [13] pun un accent deosebit pe folosirea într-o mai mare măsură a activităţilor de tip preşcolar în cadrul lecţiei la toate obiectele, pe valorificarea maximă a „activităţilor la liberă alegere" — prevăzute în planul de învăţămînt — cu scopul de a înlesni copiilor de 6 ani adaptarea mai uşoară şi mai rapidă la cerinţele şcolii. Rezultate bune în ce priveşte dezvoltarea personalităţii elevilor şi pregătirea lor se obţin şi în clasele următoare, atunci cînd unele activităţi se desfăşoară sub forma atractivă a jocului, care înlesneşte însuşirea mai rapidă şi mai temeinică a unor cunoştinţe destul de dificile, contribuind, totodată, la menţinerea şi dezvoltarea interesului şi dragostei pentru învăţătură, la prevenirea oboselii şi folosirea integrală a timpului de lucru, la integrarea elevului în colectiv.

5. *Probleme deschise* se supun continuu atenţiei cercetării şi deciziei în vederea realizării permanente şi cît mai depline a corelaţiei între ciclurile de învăţămînt analizate, în pas cu modificările ce intervin pe parcurs în componentele sistemului şi procesului de învăţămînt.

---

[11] Luminiţa Ghivirigă, *Creşterea ponderii metodelor active în procesul de predare-învăţare*, „Revista de pedagogie", 1973, nr. 9, p. 20—21.

[12] A se vedea în acest sens, lucrările: *Puncte de sprijin pentru perfecţionarea procesului de învăţămînt*, volum editat de „Revista de pedagogie", 1971; *Organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţămînt în ciclul primar în vederea creşterii randamentului şcolar şi a lichidării repetenţiei*, volum editat de „Revista de pedagogie", Bucureşti, 1974 ş.a.

[13] A se vedea lucrările *Particularităţi ale activităţii instructiv-educative în condiţiile şcolarizării copiilor de 6 ani"*, E.D.P., Bucureşti, 1973; M. Georgescu-Boştină, *Îndrumător pentru folosirea abecedarului*, E.D.P., Bucureşti, 1976 ş.a.

Perfecționarea procesului de învățămînt

PLEDOARIE PENTRU O NOUĂ CONCEPȚIE ÎN PREDAREA ISTORIEI

CONSTANTIN DINU

Procesul de modernizare (renovare) a predării-învățării științelor sociale în școala noastră se află într-o nouă etapă a dezvoltării sale. Aceasta se datorește în primul rînd importanței pe care documentele noastre de partid o acordă obiectelor de învățămînt din domeniul științelor sociale, evidențiind rolul lor în formarea concepției științifice despre societate și în educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu, în cuvîntarea ținută la ultima Consfătuire a cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic, preciza în ceea ce privește studiul istoriei: „În activitatea educativă trebuie să acordăm un loc mai mare istoriei, cunoașterii procesului de formare și dezvoltare a poporului și națiunii noastre, precum și convietuirii cu celelalte naționalități conlocuitoare, rolului jucat de acestea în dezvoltarea țării noastre, trăgînd din aceasta concluzii practice pentru activitatea prezentă și viitoare" [1].

În lumina Directivelor trasate de documentele de partid, actualul plan de învățămînt pentru școala obligatorie de 10 ani structurează predarea istoriei, pe ani de studii, extinzînd învățarea istoriei României pînă la anul II de liceu [2].

Istoria universală (antică, evul mediu, modernă și contemporană), în școala obligatorie de 10 ani, ca și în trecut, se studiază în clasele V-VII.

Cursul de *Noțiuni de drept și Constituție R.S.R.*, care se face la clasa a VII-a și cel de *Cunoștințe economice*, la anul II de liceu, oferă absolvenților învățămîntului obligatoriu de 10 ani, posibilitatea unei înțelegeri mai aprofundate a procesului de evoluție istorică atît a poporului nostru, cît și a celorlalte popoare ale lumii, le deschid un orizont mai larg pentru înțelegerea lumii contemporane.

În numeroase articole publicate pînă acum în presa de specialitate și în unele lucrări de proporții mai mari cu privire la studierea istoriei în școală,

---

[1] „Scînteia", an XLVI, nr. 10617, octombrie 8, p. 2.
A se vedea și cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la *Consfătuirea cadrelor didactice care predau științele sociale în învățămîntul superior*, în „Scînteia", an XLII, nr. 9327/1972, noiembrie, p. 1—3

[2] În învățămîntul obligatoriu de 10 ani se studiază Istoria României, clasele I—III (sub formă de povestiri și legende istorice), la clasa a IV-a (un curs sistematic general de Istoria României), la clasa a VIII-a (Istoria antică și medie a României) în anul I de liceu (Istoria modernă a României) și în anul II de liceu (Istoria contemporană a României, a mișcării muncitorești, revoluționare și democratice, a Partidului Comunist Român).

s-a arătat că în liceu acest obiect de învățămînt nu mai poate fi privit ca o simplă reluare a materiei studiate în clasele anterioare, avîndu-se în vedere pregătirea și posibilitățile intelectuale ale elevilor, bazate pe o cultură istorică generală în mare măsură conturată.

În locul *sistemului de predare concentrică a istoriei* în școală, se impune *principiul organizării în spirală* a studiului acestui obiect de învățămînt.

Aplicarea acestui principiu în elaborarea tematicii actualelor programe de istorie pentru treapta a II-a de liceu, la anii III și IV, cursul *Probleme fundamentale ale istoriei universale* presupune o reluare selectivă și parțială a cunoștințelor de istorie însușite de către elevi în anii anteriori și care printr-o completare cu noi cunoștințe și într-o nouă sinteză să deschidă acestora noi posibilități de corelare complexă, *intradisciplinară și interdisciplinară* [3].

Cursul de istorie universală, conceput pe probleme mari de sinteză, trebuie să fie axat pe prezentarea evoluției civilizațiilor trecute și prezente.

Un astfel de curs ridică problema unei integrări mai adecvate a Istoriei României, unei reliefări mai pregnante a aportului poporului român la civilizația și cultura universală contemporană [4].

Modul acesta de a se trata istoria la liceu, axată pe civilizație și cultură, își are rădăcini încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, cînd s-au scris sinteze istorice în toate țările apusene privitoare la civilizația și cultura Europei. Și la noi, încă din anul 1869, istoricul A. D. Xenopol scria: „O istorie a unei civilizațiuni care ar răspunde cu adevărat la întrebările ce își pune ar fi în toată puterea cuvîntului o carte a omenirii" [5].

Că acestea erau tendințele în istoriografia ultimelor decenii ale secolului al XIX-lea și în primele decenii ale secolului al XX-lea, o dovedește și sinteza Istoriei României, scrisă de marele nostru istoric Nicolae Iorga, în anul 1916, și intitulată „Histoire des roumains et de leur civilisation" [6].

Referindu-se direct la predarea istoriei în liceu, Nicolae Iorga în lucrarea „Nevoia reînnoirii cunoștințelor istorice în învățămîntul secundar", conferință ținută la Casa Școalelor, București, 1912, scria: „S-a tot vorbit de istoria culturală. Mulți au crezut că nevoia de istorie culturală se satisface foarte ușor prin aceea că după istoria politică să se pună și un capitol de „cultură". E tocmai ca și cînd, voind să ai impresia unui animal din alte locuri, ai lua capul scheletului și l-ai pune într-un loc, dincolo ai pune picioarele, mai departe alte oase și după aceea, ca să-ți dai seama și de celelalte rosturi, nu numai de schelet, ai lua și blana animalului ca s-o atîrni într-un colț ai odăii, de un cui pe undeva. Trebuie să fii cu adevărat un mare învățat ca să refaci animalul cu blana spînzurată într-un colț și cu ciolanele spînzurate dincolo... Ceea ce odinioară se numea istorie culturală de manuale de istorie era de cele mai multe ori cam așa ceva. Ei bine, cu aceasta se strică și sentimentul de unitate a vieții; și de aceea din fericire nu oricine poate îndrăzni să încerce a scrie o istorie culturală". „Știu că de manualele noi, care cuprind în ele cealaltă istorie culturală, fug atîția profesori, dar totuși se va ajunge din ce în ce mai mult la prezentarea unitară, ca o singură viață a lucrurilor petrecute odinioară" (p. 21).

În prezent, atît în istoriografia mondială [7], cît și în cea națională [8], se observă și mai intens curentul înnoitor de a se trata istoria universală și cea națională axate pe civilizație și cultură.

Astfel, combătîndu-se tendința de a se prezenta istoria universală numai ca o succesiune de evenimente, războaie și alte acte politice, Gh. I. Ioniță pro-

---

[3] A se vedea și „Al II-lea colocviu național de pedagogie. Științe sociale. Științe filologice" București, 1974, p. 9—90.

[4] Florea Stănculescu, *Integrarea istoriei patriei în istoria universală*. Comunicare prezentată la cel de-al III-lea colocviu național de pedagogie, București, 1975.

[5] A. D. Xenopol, *Istoria civilizației*, în „Scrieri sociale și filozofice", Buc. 1967, p. 156 și 165.

[6] A se vedea și V. Cristian, *Contribuția lui Nicolae Iorga la încadrarea istoriei românilor în istoria universală*, în *Nicolae Iorga. Omul și opera*, București, Editura „Junimea", p. 39—62.

[7] A se vedea în special vasta sinteză a istoricului A. Toynbee prezentată de N. Bagdasar în „Contemporanul" nr. 40044, decembrie 1967.

[8] A se vedea Petre P. Panaitescu. *Introducere în istoria culturii românești*, București, Editura științifică, 1969, p. 398.

[9] Gh. I. Ioniță, *Istoricul, om de vastă cultură*. în „Lupta de clasă", nr. 9/1967, p. 31.

pune prezentarea istoriei omenirii „mai complexă, ca o istorie *a civilizației* (s.n.), a mersului omului spre cele mai înalte culmi ale cunoașterii", iar prof. univ. D. Almaș, propune introducerea obiectului istoria civilizației și culturii în liceu [10].

De asemenea, punînd accentul pe originalitatea și importanța culturii universale, V. Drăguț propune introducerea ca disciplină universală, și cu precădere ca material generalizator în școlile medii, „Istoria culturii românești" [11].

Tot în această privință mai semnalăm că Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a elaborat, încă din anul 1968, „Studiu referitor la o nouă concepție în organizarea conținutului istoriei în școala de cultură generală" (lucrare multigrafiată) și în care s-a dat o tematică a unui curs de civilizație și cultură universală [12].

S-a publicat și „Istoria universală antică și medie, anul II liceu, secția umanistă. Manual experimental" (coordonator prof. univ. dr. docent Șt. Pascu), București, E.D.P. 1973.

Nu cunoaștem, la data actuală, nici o lucrare care să se refere la *tehnologia didactică a predării-învățării istoriei* și care să nu reliefeze necesitatea permanentă de a renova : metodele și procedeele de învățare, sistemul de evaluare a cunoștințelor elevilor, formele de organizare a procesului de învățare a istoriei, stilul de muncă al profesorului.

Pe prim plan, în această privință, se ridică problema raportului dintre metodele și procedeele de învățare tradiționale („clasice") și cele moderne. Ponderea este în favoarea metodelor și procedeelor moderne (a metodelor active) [13], fără însă a exclude total pe cele tradiționale, dar cu o condiție : *metodele tradiționale să fie și ele modernizate* și îmbinate armonios cu cele moderne [14].

Din metodele moderne (sau mai bine-zis „orientări metodologice"), accentul cade pe *problematizare, descoperirea („redescoperirea")* adevărurilor istorice de către elevi și *instruirea programată la istorie* [15].

În lucrările de specialitate, în ceea ce privește metodele și procedeele de învățare, se arată că acestea trebuie să ducă nu numai la acumularea cantitativă de către elevi a unor date cronologice, fapte, evenimente, numiri de localități și de persoane și care de altfel abundă cu prisosință în istorie și cresc considerabil ca număr, ci elevul, prin studiul istoriei, trebuie învățat să învețe, să gîndească istoric, să înțeleagă sensul a ceea ce este cu adevărat nou în dezvoltarea societăților, să înlăture tot ceea ce este retrograd, învechit, să lege trecutul (din cele mai îndepărtate timpuri) de prezent și viitor ; cu alte cuvinte, să lege istoria de viață, de practică, de lumea contemporană în care trăiește.

În al doilea rînd, studiile de tehnologie didactică a istoriei relevă, în totalitate, necesitatea renovării formelor de organizare a procesului de învățare a istoriei. De la lecțiile de tip tradițional, *să se treacă la lecții moderne*, la formele pe care le pot avea acestea în cabinetul de specialitate, în muzee, la monumentele istorice, în uzine, fabrici etc. Se amintește adesea în aceste studii de tehnologie didactică a istoriei un fapt binecunoscut de noi toți, că adultul cît și copilul nu mai pot concepe viața fără prezența mașinilor, ca un auxiliar prețios, de neînlăturat al existenței lor. *Dacă tehnica își face astăzi din ce în ce mai mult loc în viața cotidiană a societății, ea trebuie să-și facă loc și în viața școlii* (a procesului de învățămînt și deci a învățării istoriei de către elevi).

---

[10] D. Almaș, *Educația umanistă în școală*, în „Scînteia" nr. 7618/1968, februarie 19.

[11] *Argumente pentru un studiu sistematic al culturii românești*, în „Scînteia" din 17.VIII.1967. A se vedea și *Îmbogățirea izvoarelor de documentare în cercetarea istoriei culturii românești*, în „Scînteia" nr. 7633/1968, martie 5.

[12] A se vedea și Constantin Dinu, Rea Silvia Bărbuleanu, *Problematica actuală a predării istoriei în liceu în perspectivă multidisciplinară*, în Caietele colocviului. Istoria-Geografia, București, 1972, p. 7—11.

[13] A se vedea Marin Drăgulet, *Procedee de activizare a elevilor* („Discipline umaniste"), București, E.D.P. 1974.

[14] Florea Stănculescu, *Clasic și modern în predarea istoriei*, în *Studii și articole de istorie*, XXII/1973, p. 129—139.

[15] Despre instruirea programată la istorie s-a scris foarte puțin în țara noastră: studiile lui E. Krau în „Revista de psihologie", 3/1961, p. 387—401; 2/1965, p. 233—245; 4/1965, p. 491—506 și Florea Stănculescu, *Investigații privind introducerea instruirii programate în predarea istoriei*, în „Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată", București, E.D.P., 1968, p. 155—171.

Introducerea tehnicii în procesul de renovare a predării istoriei se realizează practic prin utilizarea *permanentă și rațională* a mijloacelor tehnice audio-vizuale moderne în cadrul lecțiilor și prin îmbinarea lor armonioasă, cu celelalte metode moderne și tradiționale (clasice).

O carte care se bucură de un larg auditoriu și în țara noastră este „Șocul viitorului", în care găsim unele păreri ale autorului și asupra școlii, în special despre tehnologia utilizată astăzi în procesul de învățămînt; considerăm că nu trebuie ignorată, cu tot caracterul ei eseistic. În scurtul paragraf „Computere și săli de clasă", se scrie: „Ceea ce e mai important însă, învățămîntul ajutat de computere, *învățămîntul programat* (s.n.) și alte asemenea tehnici, în ciuda prejudecăților răspîndite, măresc substanțial posibilitatea de diversificare a lecției" și „învățămîntul trebuie să treacă la timpul viitor" [16].

De aceeași părere (și poate, puțin mai exagerat) în lucrările lor, sînt și pedagogii Nazareno Padellaro [17] și Edgar Faure, care în lucrarea sa „Apprendre à être" arată că în școală trebuie să *pregătim un tineret pentru o societate care nu există încă.*

Toate studiile de tehnologie didactică modernă pentru istorie arată că o astfel de învățare a istoriei (legată de contemporaneitate și viitor) *nu se poate realiza optim decît în condițiile existenței cabinetelor de specialitate,* acolo unde se poate crea optim ambianța necesară pentru trăirea istoriei, acolo unde elementele variate ale tehnologiei moderne pedagogice pot fi strînse și utilizate cu și „învățămîntul trebuie să treacă la timpul viitor" [18].

Dar oricît de bine ar fi dotate cabinetele de istorie, de științe sociale cu materiale didactice necesare studiului istoriei și cu aparatură tehnică modernă, *lecțiile de istorie nu vor avea viață dacă nu va fi prezent profesorul,* bine pregătit în specialitatea sa și din punct de vedere pedagogic și cu dragoste pentru obiectul pe care îl predă, cu vocație [19].

Cuvintele lui Nicolae Iorga, cu privire la aceasta, rămîn incontestabil valabile: „Mi se pare, însă, că pe lîngă pedagogia care se scrie în cărți, e una care nu se scrie în nici o carte și care începe cu iubire, continuă cu iubire și se mîntuie cu iubire: ea nu se învață în nici un seminar pedagogic" [20].

MODALITĂȚI DE CONTINUARE ÎN CICLUL LICEAL A STUDIULUI GRAMATICII

Prof. IOAN N. CHIȚU
I.C.P.P.D. — București

1.0. Se discută tot mai intens și, după părerea noastră, în mod cu totul justificat, despre posibilitățile de îmbunătățire a modalităților de exprimare a elevilor și, în genere, a marei mase a vorbitorilor limbii române.

---

[16] A. Toffler, *Șocul viitorului*, Colecția „Idei contemporane" București, 1973, p. 249. Deși autorul se referă în mod special la țările superindustrializate, credem că ideile sale în această privință nu trebuie desconsiderate nici de către noi.

[17] Nazareno Padellaro, *Școala medie și problemele ei didactice*, București, E.D.P., 1972.

[18] A se vedea și Louis Roman, *Munca elevilor în condițiile trecerii la sistemul predării în laboratoare, cabinete și ateliere*, în „Revista de pedagogie", XXII, 7—8/1975, iulie-august, p. 137—142.

[19] A. Iordănescu, *Profesorul de istorie — factor hotărîtor în promovarea învățămîntului istoriei*, în „Studii și articole de istorie", XX/1972, pag. 73—81.

[20] N. Iorga, *Nevoia reînnoirii cunoștințelor istorice în învățămîntul secundar*, Conferință ținută la „Casa Școalelor", București, Ed. Casei Școalelor, 1912, p. 13.

Referirile la procesul instructiv-educativ din şcoală sînt însoţite, din amintitul punct de vedere, şi de unele păreri cu privire la cauzele care generează abateri de la exprimarea corectă, clară şi nuanţată, în scris şi oral.

Dintre cauzele amintite cu acest prilej, următoarele trei considerăm că merită o atenţie deosebită precum şi o preocupare stăruitoare pentru găsirea celor mai eficiente căi în vederea înlăturării lor :

a) lipsa unei corelaţii funcţionale la lecţii de limbă şi literatură română între fonetică, lexic, gramatică, ortografie şi ortoepie ;

b) insuficienta sau, mai exact, întîmplătoarea, sporadica preocupare pentru dezvoltarea vocabularului elevilor ;

c) nejustificata stagnare a studiului sistematic al faptelor de limbă la sfîrşitul ciclului gimnazial.

1.1. În articolul de faţă dorim să ne oprim la ultima din cele trei principale cauze, după părerea noastră, a deficienţelor care apar în exprimarea elevilor.

Tot mai multe glasuri se ridică în susţinerea continuării studiului gramaticii în ciclul liceal. Faptul că nu s-a adoptat încă această măsură credem că provine din aceea că, nici pînă acum, nu s-au găsit formele cele mai adecvate pentru aplicarea practică, în ciclul liceal, a cunoştinţelor teoretice de gramatică însuşite în ciclul gimnazial. Sperăm că este limpede pentru toţi profesorii de limba şi literatura română că o reluare şi, eventual, chiar o amplificare a studiului teoretic al gramaticii în clasele de liceu nu ar fi de nici un folos, atîta timp cît rememorarea caracteristicilor unor fapte de limbă nu este făcută cu prilejul unor aplicaţii practice, cu o funcţionalitate precisă şi bazate pe o metodologie modernă.

Noi credem că principalele aspecte ale funcţionalităţii studiului gramaticii trebuie să fie următoarele :

a) *în ciclul gimnazial,* aplicarea cunoştinţelor teoretice despre clasele, categoriile şi construcţiile gramaticale să se facă în scopul formării la elevi a deprinderilor şi obişnuinţei de exprimare corectă, clară şi nuanţată. Aceasta înseamnă, printre altele, că studiul fiecărei părţi de vorbire trebuie făcut în strînsă legătură cu problemele de scriere şi pronunţare ridicate de elementele lexicale care fac parte din respectiva clasă gramaticală, că la fiecare lecţie despre sintaxa propoziţiei şi a frazei să se justifice şi folosirea semnelor de punctuaţie, iar primul moment al oricărei analize gramaticale pe text să-l constituie *înţelegerea logică* a enunţului, ca rezultat al unei analize a celor mai interesante aspecte fonetice, semantice şi ortografice ale textului respectiv.

b) *în ciclul liceal,* analiza lexicală a mijloacelor de expresie ale scriitorilor, cu implicaţiile lor stilistice, să-i ducă pe elevi la descoperirea elementelor definitorii pentru limba şi stilul autorilor studiaţi.

Referindu-ne acum mai pe larg la modalităţile de continuare, în ciclul liceal, a studiului gramaticii, vrem să subliniem că prin analiza gramaticală a mijloacelor de expresie ale scriitorilor se obţin două mari avantaje, menite să contribuie în mod concret la îmbunătăţirea studiului limbii şi literaturii române în şcoala noastră :

a) — elevii se vor putea dispensa de aprecieri de genul : „autorul foloseşte epitete, comparaţii şi metafore, limbajul personajelor este popular, iar stilul se caracterizează prin oralitate", venind în schimb, cu elemente caracteristice, definitorii pentru limba şi stilul autorului respectiv ;

b) — analizele pe text, solicitînd o permanentă documentare în domeniul gramaticii, îi vor obişnui pe elevi cu rigorile acestei discipline şi, de aici, cu normele unor construcţii gramaticale corecte ale enunţurilor orale şi scrise, cu o exprimare clară şi precisă.

2.0. Pentru a demonstra aceste lucruri, am ales o strofă din poezia *Oltul* a lui Octavian Goga.

Manualul de anul al III-lea de liceu conţine, după părerea noastră, o analiză literară deficitară, simplistă şi cu judecăţi de valoare neargumentate, pornind din capul locului de la eroarea de a considera *Oltul* un fluviu *, împotriva realităţilor geografice şi chiar a celei mai fascinante atestări literare, *Cartea*

* „Apă curgătoare mare, care se varsă în mări sau în oceane" (DEX).

Oltului a lui Geo Bogza, care poartă subtitlul: *Statuia unui rîu*. De aceea, cu atît mai mult se impune ca la clasă, prin larga antrenare a elevilor, să folosim analiza gramaticală şi stilistică în vederea identificării particularităţilor de limbă şi stil ale poeziei răşinăreanului Octavian Goga, despre care George Călinescu[1] spunea că se caracterizează prin tonul profetic, prin mesianism.

Or, tocmai datorită acestor trăsături, Goga a ales mijloacele de expresie specifice genului oratoric, putînd vorbi, cu referire la opera sa, despre un veritabil discurs poetic. Şi în clasă, cu elevii, putem constata, pe calea îmbinării analizei gramaticale cu analiza stilistică, modul în care „poetul pătimirii noastre" a imprimat o notă personală, definitorie, acestor mijloace de expresie. Ne vom referi aici numai la strofa:

Zdrobită-n praf zăcea arama
Şi codrul chiotea, viteazul,
Iar tu, frăţîne, mare meşter,
Biruitor frîngeai zăgazul.
Şi-mbujorîndu-te la faţă,
Treceai prin văile afunde,
Încovoindu-ţi îndărătnic
Măreţul tău grumaz de unde.

Primul moment al analizei gramaticale îl constituie înţelegerea logică a textului. În acest scop, este indicat să facem o succintă analiză lexicală, oprindu-ne, acolo unde este cazul, şi la implicaţiile de ordin fonologic, ortografic şi ortoepic.

În strofa de mai sus, este evidentă preferinţa poetului pentru termenii populari aparţinînd fondului vechi al limbii noastre: *zăcea* (termen moştenit din limba latină), *chiotea* (derivat de origine onomatopeică), *frăţîne, meşter, frîngeai, zăgazul, afunde* (atestat pentru prima oară în limbajul poetic românesc, prin poezia *Oltul*) şi *grumaz* (element lexical din fondul autohton al limbii noastre), cu ajutorul căruia Goga realizează una dintre cele mai frumoase metafore din creaţia sa poetică.

Trecînd acum la analiza gramaticală propriu-zisă, vom constata mai întîi că strofa este alcătuită din patru propoziţii, toate *principale*, ceea ce constituie şi una din caracteristicile creaţiilor din genul oratoric.

La nivelul propoziţiilor, putem face cu elevii următoarele observaţii:

— Verbele prin care sînt exprimate predicatele ajută la realizarea personificării, fapt care explică dinamismul acestui procedeu literar în poezia lui Octavian Goga.

— Autorul poemului şi-a dat seama de o interesantă realitate lingvistică: prin intrarea într-un raport de dublă subordonare, cuvîntul respectiv sporeşte în expresivitate, ceea ce constituie un fapt esenţial pentru expresivitatea şi economia discursului poetic. Aşa se şi explică frecvenţa ridicată a acestor cuvinte cu valoare de elemente predicative suplimentare: *zdrobită, biruitor, îmbujorîndu-te, încovoindu-ţi*.

Tot legat de acest fapt de limbă este interesant şi util să atragem atenţia asupra locului pe care îl ocupă în vers fiecare dintre cele patru cuvinte, demonstrînd astfel elevilor că sporul de expresivitate l-a determinat pe Goga să le pună sub accent logic, trecîndu-le prin modificări de topică, la începutul fiecăruia dintre versurile respective.

— Ceea ce, pentru genul oratoric, în planul frazei reprezintă propoziţia principală, la nivelul propoziţiei reprezintă apoziţia. Aşa se explică frecvenţa ridicată a apoziţiilor simple (*viteazul, frăţîne*) şi dezvoltate (*mare meşter*) în poezia lui Octavian Goga.

— Tot ca o caracteristică a genului oratoric şi deci şi a discursului poetic al lui Octavian Goga trebuie explicat şi *cumulul de determinări modale*. Un exemplu convingător îl constituie propoziţia a patra în care întîlnim următoarele determinări modale: *îmbujorîndu-te* şi *încovoindu-ţi* (elemente predicative supli-

[1] *Istoria literaturii române*, compendiu, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1968, p. 216.

mentare), *la față* (complement circumstanțial de relație), *afunde* și *mărețul* (atribute adjectivale propriu-zise) și *îndărătnic* (complement circumstanțial de mod).

3.0. Experimentînd această modalitate cu ajutorul profesorilor de limba și literatura română cărora le îndrumăm lucrările în vederea obținerii gradului I, ca și la cursurile de perfecționare, am ajuns la concluzia că este una din cele mai eficiente forme de continuare a studiului gramaticii în liceu, avînd o funcționalitate precisă și anume: prin analiza faptelor de limbă, elevii să descopere singuri specificitatea mijloacelor de expresie ale fiecăruia dintre scriitorii studiați.

ANALIZA MESAJELOR ȘI EDUCAȚIA ORTOGRAFICĂ

G. BELDESCU

1. Scrierea presupune o anumită analiză a limbii, chiar empirică. Ortografia se fixează pe baza analizei lingvistice a primei și a celei de-a doua articulări. Învățăm să scriem corect însușindu-ne un sistem de norme, pe care-l altoim pe o capacitate cultivată de analiză a comunicării verbale în enunțuri, a acestora în unitățile semnificative, apoi în unitățile apte să diferențieze semnificațiile.

Trecerea de la empiric la lingvistic pare că ar trebui să se realizeze pe calea cunoașterii lingvistice a sistemului și a structurii limbii materne. Convingerea generală, deci și a școlii, este că, odată asigurată cunoașterea pe cale conceptuală a unor fapte și fenomene de limbă, transferul ei la rezolvarea problemelor practice se produce firesc prin „aplicații", întrucît o generalizare dobîndită este extensibilă dincolo de limitele datelor pe baza cărora a fost elaborată [1]. Perfecționarea comunicării, implicînd însușirea ortografiei, ar fi așadar o chestiune de asociere a unui concept gramatical cu un exercițiu „aplicativ" [2]. Lucrurile nu stau așa.

2. Propunem spre comparație două comunicări scrise: un bilet al unei femei care a fost alfabetizată mai demult și textul realizat după dictare de un elev de clasa a V-a spre jumătatea anului școlar [3]:

(a) „Dudui tanță vrog frumos nu mălasaț și dațin 20 leii nam cida lui sorinel".

(b) „Mătușă răchită șoptii i-a cu sfială n-a da-i drumu în casă l-a mata? Răchita o mîngîie lin ș-i î-i dădu drumu în scorboră".

Comunicările dezvăluie, fundamental, două fețe ale unui defect de analiză: neputința de a identifica unitățile componente ale unui mesaj, tradusă în aglutinări corespunzînd unor „cuvinte fonetice" în primul text sau în false analize, deci hiperortografii, în al doilea. Ceea ce le deosebește, tot fundamental, vine din faptul că subiectul matur și-a analizat mesajul empiric, la nivelul dat de alfabetizare, cîtă vreme copilul inițiat în gramatică a receptat textul analizîndu-l grafic din unghiul unor reguli „învățate".

Există deci un raport de condiționare între capacitatea de a analiza semantic un mesaj în unități semnificate, între capacitatea de a recepta mesajele corect și integral, fără rest, și posibilitatea de a structura grafic un text corespunzător cu regulile ortografice. Contribuția gramaticii școlare la formarea capacității amintite este îndoielnică, cel puțin pînă la o anumită vîrstă. Știm, de pildă, că unele elemente purtătoare de semnificații abstracte, gramaticale, cum ar fi morfemele, conectivele, pronumele neaccentuate, nu ajung să fie percepute

ca stimuli verbali diferenţiaţi nici după epuizarea conceptelor lingvistice din programele şcolare. Înregistrate fidel în latura lor fizică, ele rămîn însă inerte sub raportul informaţiei semantice, gramaticale, referinţiale şi după terminarea şcolii, fiind transcrise întîmplător — fie sudate de cuvinte cu individualitate mai puternică, fie „analizate" în ceea ce se crede a fi pronume + auxiliar etc., fie „descoperite" acolo unde nu sînt şi nu pot fi [4].

Cauza principală a acestei inaptitudini persistente este o eroare psihologică: introducerea copilului de 7—8 ani pe cale direct şi exclusiv reflexivă în cunoaşterea sistemului şi a structurii limbii materne. Şcoala a adoptat adică un punct de vedere tactic nefundat: condiţionînd dezvoltarea exprimării elevilor de evoluţia descrierii gramaticale din programe şi manuale, ea a acreditat ideea că elevii nu pot învăţa să folosească corect un cuvînt, o formă flexionară etc. decît după predarea bazei teoretice gramaticale corespunzătoare, că, de exemplu, nu se pot învăţa rostirea şi scrierea cuvîntului *aer* decît după predarea hiatului, ale formei *pomii* decît după predarea articolului, ale opuselor *aceia — aceea* decît după predarea pronumelui demonstrativ etc. Ignorîndu-se în felul acesta stadiile dezvoltării cognitive, se postulează la copil o capacitate mintală pe măsura adultului, cu toată recuzita de metode şi mijloace didactice implicate [5]. Experienţele lui J. Piaget au dovedit, dimpotrivă, că, în realitate, „inteligenţa practică precedă inteligenţa reflexivă şi [...] aceasta din urmă constă, în bună parte, în conştientizarea inteligenţei practice" [6], iar că „adaptarea practică, departe de a fi la copii o aplicaţie a cunoaşterii conceptuale, constituie, dimpotrivă, prima treaptă a cunoaşterii înseşi şi condiţia necesară a oricărei cunoaşteri reflexive ulterioare" [7].

Este deci firesc să fie necesară şi posibilă precedarea cunoaşterii reflexive de o adaptare practică şi în procesul de cultivare a limbii elevilor mici, aflaţi în stadiul gîndirii concrete [8]. Trebuie găsit doar, cum spunea J. S. Bruner, limbajul corespunzător structurilor interioare specifice ale vîrstei [9], limbaj care se dovedeşte a nu fi acela al gramaticii teoretice. Înţelegerea intuitivă şi practică a structurii limbii şi a unor mecanisme ale sistemului ei ar trebui să se realizeze prin operaţii directe cu faptele de limbă, fără mediatori conceptuali. Convingerea noastră este că asemenea operaţii trebuie să constea din analiza semantică a unor mesaje concrete, cu structura complicată progresiv, analiză continuată de jocuri de opoziţii, de substituiri şi transformări structurale [10]. Înţelegem prin analiza mesajelor o demontare a mecanismelor receptării, evident adusă la nivelul puterilor intelectuale ale copilului de şcoală primară, ceea ce înseamnă traducerea semnificaţiei globale, determinarea componentelor, a relaţiilor de semantică sintactică dintre ele, şi raportarea la context şi la realitatea desemnată. Cu alte cuvinte, înainte de a şti ce este subiectul şi predicatul, atributul şi complementul, pronumele personal şi verbul, declinarea şi conjugarea etc. etc., copilul de 8—9 ani poate şi trebuie să ajungă a-şi da seama că într-un mesaj ca: „Andrei i l-a citit" este vorba de *cineva, Andrei,* care *a citit ceva altcuiva,* că *l* arată că Andrei a citit *ceva,* iar *i* — că a citit *cuiva* şi că, din ce ştim de mai înainte, *l* ne trimite cu gîndul la *ziar,* iar *i* la *mama lui Andrei,* deci că „Andrei i l-a citit" înseamnă „Andrei a citit mamei ziarul", dovadă că, spunînd numai „Andrei a citit", fără *i* şi *l,* nu mai spunem nici că Andrei a citit *cuiva anume,* nici că el a citit *ceva anume.*

Că lucrul este posibil, au dovedit-o, de exemplu, cercetările lui J. S. Bruner [11], D. B. Elkonin [12] etc. Alte cercetări, de psiholingvistică — ale Tatianei Slama-Cazacu de pildă — au demonstrat existenţa la copilul preşcolar a unei „conştiinţe a limbii", a unei capacităţi a lui de a „reflecta" asupra limbii şi de a o „analiza" [13]; asemenea „deprinderi lingvistice" cu care vine copilul în şcoală îi sînt tulburate brusc de introducerea lui brutală în regulile abstracte, de bazarea învăţămîntului limbii materne numai pe acestea [14]. Experienţa învăţătorilor din generaţiile trecute este şi ea o mărturie că deprinderi de exprimare hotărîtoare — mai ales în domeniul pronunţiei, al ortografiei şi al proprietăţii lexicului — se pot instala cu titlul aproape definitiv acolo unde teoria gramaticală nu are acces. Există adică suficiente argumente care să demonstreze că în şcoala primară copilul trebuie în primul rînd să poată percepe pe *l* din enunţul „*L*-a citit" ca stimul verbal diferenţat, ca unitate semnificată, şi să-l poată raporta la

o realitate concretă sau virtuală. Faptul că *l* dat, care va fi ajuns să semnifice pentru copilul de 8—9 ani ceva distinct (după împrejurări, „pe el", „pe tata", „caietul", „tocul" etc. etc.), face parte dintr-o anume clasă gramaticală de cuvinte, că este pronume personal, că este forma de... trebuie să constituie adaosuri tîrzii, corespunzînd, ca nivel de abstractizare, stadiului de vîrstă următor.

3. Ne-am întrebat însă dacă procedeele intuitive de felul analizei mesajelor şi al jocurilor de opoziţii, de substituiri şi transformări structurale nu devin cumva necesare şi mai tîrziu, indiferent de vîrstă, spre a construi pe baze practice, cînd teoria gramaticală se dovedeşte neputincioasă, ceea ce şcoala primară a lăsat în stare de proiect din cauza prematurei şi excesivei abordări teoretice a studierii limbii materne. În acest sens am încercat cîteva experienţe simple, dintre care descriem sumar una.

La o clasă a V-a şi la două clase a VI-a de la Şcoala generală nr. 95 din Bucureşti, aflate, din cauza mediului social-cultural al majorităţii elevilor, sub „vîrsta ortografică" normală, am înlocuit un timp obişnuitul „moment ortografic" cu un ciclu de zece grupe de operaţii directe cu fapte de limbă, fiecare avînd durata de trei pînă la cinci minute. Restul procesului de învăţămînt s-a desfăşurat conform cu programele şcolare.

Sensul evoluţiei acestui ciclu de operaţii a fost pronominalizarea progresivă a unor enunţuri-tip, complicate şi ele treptat. Iată etapele pronominalizării:

(a) *Ion (Ileana)* scrie. > *El (Ea)* scrie.
Ion şi Vasile (Maria şi Ana) scriu. > *Ei (Ele)* scriu.

(b) Ion priveşte *cîmpul (norii, holdele...).* > Ion *îl (îi, le...)* priveşte.
Ion scrie *mamei (părinţilor).* > Ion *îi (le)* scrie.

(c) Ion a privit *cîmpul (norii, holdele...).* > Ion *l*-a *(i*-a, *le*-a...) privit.
Ion a privit *holda* > Ion a privit-*o*.
Ion a scris *mamei (părinţilor...).* > Ion *i*-a *(le*-a...) scris.

(d) Ion citeşte *mamei (surorilor...) ziarul (povestea...).* > Ion *i-l (li-l, i-o, le-o...)* citeşte. Ion a citit *mamei ziarul (ziarele...).* > Ion *i l*-a *(i le*-a...) citit.
Ion a citit *mamei (surorilor...) povestea.* > Ion *i-a (le*-a...) citit-*o*.

Prezentăm pentru ilustrare două grupe de operaţii, spre a se vedea şi felul în care pronominalizarea (substituirea substantivelor prin pronume) se extinde la transformări şi substituiri cu pronume de persoane I şi a II-a, care nu mai înlocuiesc deci substantive.

(a) Scrieţi aceste comunicări: „Vasile priveşte". „Vasile priveşte munţii". În amîndouă, cineva, *Vasile*, face o lucrare, *priveşte*. Una dintre ele spune mai mult decît atît. Care? (...) Ce anume spune mai mult? (...)

Scrieţi încă o comunicare: „Vasile îl priveşte". Şi de data aceasta am scris ce priveşte Vasile. Ne putem gîndi tot la *munţi?* (...) De ce? (...) La ce ne putem gîndi cînd spunem sau scriem *„îl* priveşte"? (...) Cum ar fi trebuit să scriem ca să arătăm că Vasile priveşte *munţii*, fără să folosim cuvîntul acesta, folosind adică un cuvînt ca *îl?* (...) Cum ar fi trebuit să scriem dacă ne-am imagina că Vasile priveşte *marea?* (...) Dar *florile?* (...) Sau *copiii?* (...) Şi dacă cei priviţi de Vasile am fi fost *noi înşine?* (...) Sau numai *eu?* (...) Sau *voi?* (...) Ş.a.m.d.

(b) Eu scriu: „Mircea l-a ajutat". Voi scrieţi comunicarea fără să arătaţi pe cine a ajutat Mircea. (...)

Scrieţi: „Mircea a căutat". şi: „Mircea i-a căutat". În amîndouă comunicările se spune ceva asemănător. Ce anume? (...) Deci cineva, *Mircea*, a făcut o lucrare, *a căutat*. În care comunicare aţi scris pe cine a căutat Mircea? (...) Pe cine anume a căutat Mircea? (...) Ce cuvînt arată acest lucru? (...) De ce n-aţi spus că Mircea a căutat *pe Ion?* (...) Sau că cei căutaţi am fost *noi?* (...) Sau că cele căutate au fost *Maria şi Ana?* (...) Sau numai *eu?* (...) Ş.a.m.d.

La două săptămîni după încheierea ciclului, o probă arată un procent asemănător de răspunsuri corecte la clasa a V-a şi la clasa a VI-a, mai precis, o creştere cu 30% a răspunsurilor corecte în folosirea cratimei faţă de nivelul dinaintea exerciţiilor practice intuitive.

4. Concluziile sînt următoarele :

(a) Introducînd în şcoala primară procedee de cunoaştere directă a sistemului şi structurii limbii române, în primul rînd exerciţiile de receptare corectă a mesajelor, de analiză a unităţilor lor semnificate, a relaţiilor de semantică sintactică dintre componentele mesajelor şi a relaţiilor referenţiale dintre cuvinte şi realitatea desemnată, se valorifică firesc disponibilitatea psihică a copilului pentru „analiza" limbii sale şi se poate construi substructura experimentală [15] necesară cunoaşterii conceptuale.

(b) Deoarece progresul descrierii lingvistice se asigură în şcoală pe calea evoluţiei concentrice, un domeniu odată cucerit teoretic nu exclude continuarea acţiunilor de cunoaştere intuitivă şi practică a altor domenii, pentru care puterile intelectuale ale elevilor nu s-au maturizat.

c) Măcar în vederea însuşirii ortografiei, procedeele intuitive de felul analizei semantice a mesajelor şi al jocurilor de substituiri şi transformări structurale devin necesare la orice vîrstă şcolară dacă n-a fost constituită la timp o substructură experimentală prealabilă cunoaşterii conceptuale a structurii şi a mecanismelor sistemului limbii române. Candidatul la bacalaureat care scrie încă *la* (văzut) o face nu pentru că nu ştie ce este pronumele personal (controlat teoretic, se dovedeşte, dimpotrivă, că ştie), ci pentru că, înainte de a afla de existenţa acestei clase de cuvinte, n-a fost obişnuit să recepteze pe *l* ca semn, să-l raporteze la un anume obiect văzut, să-l echivaleze, după împrejurări, cu : „pe Ionel", „trenul", „muntele" etc.

NOTE

[1] I. Radu, *Aspecte metodologice ale însuşirii şi aplicării cunoştinţelor de fizică de către elevi*, în *Creativitate, modele, programare (Studii de psihologie a gîndirii)*, sub redacţia prof. univ. Al. Roşca, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1967, p. 91.

[2] Jean Piaget, *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972, p. 144—145.

[3] Textul cuprinde greşelile întîlnite la peste cinci elevi din totalul de 29 al clasei. Sub această frecvenţă s-au înregistrat în aceeaşi lucrare: *Mătu-şă, c-u, d-ai, dă-du*.

[4] Aurélien Sauvageot, *Français écrit — français parlé*, Paris, Larousse, 1962, p. 193; Suzanne Borel-Maisonny, *Langage oral et écrit*, vol. I. *Pédagogie des notions de base. Etudes expérimentales et applications pratiques*, Troisième édition, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1966, p. 104—105.

[5] Robert Dottrens, avec la collaboration de Gaston Mialaret, Edmond Rast, Michel Ray, *Eduquer et instruire*, UNESCO, Paris, Nathan, 1966, p. 58, 86—88, 160; René Thimonnier, *Le système graphique du français*, Paris, Plon, 1967, p. 126; Gaston Mialaret, *Măsura în psihopedagogie*, în *Psihologia copilului de la naştere la adolescenţă*, sub redacţia lui Maurice Debaisse, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1970, p. 337.

Pentru punctul de vedere al psiholingviştilor în această problemă, cf. Tatiana Slama-Cazacu, *Introducere în psiholingvistică*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1968, p. 314—342. Id., *Comunicare pentru educaţie şi educaţie pentru comunicare*, în *Educaţie şi limbaj*, Coordonator: Sorin Stati, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972, p. 19—29. Id., *Comunicare şi educaţie*, în *Cercetări asupra comunicării*, sub redacţia: Tatiana Slama-Cazacu, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1973, p. 51 şi urm. Id., *Probleme ale perfecţionării comunicării verbale*. Masă rotundă, în „Limbă şi literatură", 1975, vol. I, p. 27 şi urm.

[6] Jean Piaget, *Psihologie şi pedagogie...*, p. 144.

[7] *Ibidem*, p. 153. Să se compare cu intuiţia dascălilor noştri de altădată: Dr. Petru Pipoş, *Metodica şcoalei poporale. II — Partea specială*, Arad, Tipografia Diecesană, 1889, p. 89, precum şi: Gh. N. Costescu, *Metodica limbii române*, ediţia a III-a, Bucureşti, Editura Ancora, f.a. /192-/, p. 121.

[8] Jean Piaget, *Psihologia inteligenţei*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1965, p. 86. Id., *Psihologie şi pedagogie...*, p. 25 şi urm. Id., *Epistemologie genetică*, Cluj, Editura Dacia, 1973, p. 1t—50.

[9] Jerome S. Bruner, *Procesul educaţiei intelectuale*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1970, p. 62.

[10] Pentru întrebuinţarea substituirilor şi a transformărilor structurale cu alte destinaţii şi cu altă tehnică, cf. Clara Georgeta Chiosa, *Baze lingvistice pentru teoria şi practica predării limbii române*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1971, passim.

[11] Jerome S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1970, p. 94 şi urm.

[12] D. B. Elkonin, *Cercetarea psihologică a însuşirii cunoştinţelor în şcoala elementară*, în „Analele româno-sovietice", Seria pedagogie-psihologie, XVI, 1962, nr. 1, p. 77 şi urm.

[13] Tatiana Slama-Cazacu, *Introducere în psiholingvistică...*, p. 340—341

[14] *Ibidem*.

[15] Termenul aparţine lui Jean Piaget, *Psihologie şi pedagogie...*, p. 145.

ROLUL CABINETULUI DE GEOGRAFIE ÎN CREȘTEREA EFICIENȚEI LECȚIEI

Prof. M. BERINDEI
Liceul „D. Petrescu" — București

Modul de amenajare a cabinetului de geografie în liceul nostru oferă posibilitatea realizării unui climat propice pentru studiu, o anumită dispoziție de muncă atît pentru profesor cît și pentru elevi, o antrenare a acestora în activitatea de cercetare științifică.

Faptul că materialul didactic se găsește colectat și selectat în funcție de tematica prevăzută în programă, dă posibilitatea profesorului de specialitate să-l folosească cu maximă eficiență. Dar reușita lecției depinde, în primul rînd, de autoperfecționarea profesorului, de pregătirea lui în specialitate și pedagogică, de felul cum știe să folosească aparatele și materialul didactic necesare pentru fiecare lecție în parte, lucrînd în mod diferențiat de la o clasă la alta, în funcție de nivelul clasei și de gradul de pregătire al elevilor.

Pe lîngă pregătirea minuțioasă pentru fiecare lecție, încît elementul nou atît sub aspectul conținutului cît și al metodologiei folosite în cadrul acestora să-și pună amprenta de la o lecție la alta, mai este necesar ca profesorul, în condițiile existenței cabinetului, să regîndească modalitățile de desfășurare a fiecărei lecții, în funcție de aparatura existentă în cabinet, de materialul didactic solicitat de fiecare lecție pentru folosirea acestora cu maximă eficiență. Fiecare lecție trebuie să beneficieze de atmosfera nouă de lucru creată de cabinete, de posibilitățile imense pe care le au cadrele didactice în ceea ce privește folosirea unei metodologii cît mai variate. Așa de pildă, predînd în clasa a V-a tema *Structura externă a scoarței terestre* m-am îngrijit ca, înainte de a începe lecția, să scot din colecție o serie de roci eruptive, sedimentare și metamorfice pe care le-am așezat pe tăviță separate, ca să pot să le prezint elevilor. De asemenea, mi-am pregătit un material ilustrativ, aranjat pe pliante colorate și care reprezintă mineralele și rocile de largă răspîndire pe teritoriul țării noastre. Mi-am pus de o parte materialele necesare pentru proiecții ca de exemplu, *Extinderea Mării Sarmatice în terțiar* și am verificat epidiascopul, dacă este în stare de funcțiune și hărțile electrice ca harta economică a R. S. România și sistemul energetic național. De asemenea, am pregătit elementele necesare pentru întocmirea unei scheme la tablă pe care am folosit-o în timpul expunerii.

Pentru geografia R. S. România, de la clasa a VIII-a și anul IV de liceu, am strîns material didactic pentru fiecare lecție în parte, pe care l-am așezat în ordinea folosirii lui, în plicuri mari, pe care am notat conținutul. De exemplu, la formele de relief, am colecționat material pentru proiecții ca: diferite imagini din regiunea Munților Carpați, diafilme, diapozitive, regiuni pitorești — peșteri, defilee, chei sau zone de interes turistic. La tema privind *Apele stătătoare*, am strîns imagini ce reprezintă lacurile glaciare din Munții Retezat și Făgăraș, lacul „Sf. Ana", Lacul Roșu din Carpații Orientali sau lacuri din zona de podiș: Slănicul-Prahovei, Telega sau cele din zona de cîmpie etc., punînd pe elevi să facă observații, în timp ce se pregătea imaginea, și să stabilească formele de relief în care se găsesc, felul cum s-au format, precum și originea lor.

Pentru tema *Marea Neagră*, materialul didactic constă din harta Europei pe care se demonstrează așezarea geografică și tipul de mare continentală, harta

R. S. România, planșa cu Marea Neagră, plicul cu material pentru proiecții ca: Marea Sarmatică, schițe de hartă care demonstrează prăbușirea produsă în strîmtoarea Bosfor și legătura cu Marea Mediterană, schița de hartă a Mării Negre, care arată forma actuală a bazinului și pe care se pot arăta caracterele generale, vederi cu porturile U.R.S.S., R. S. România, R. P. Bulgaria, Turcia și stațiunile balneoclimaterice ale statelor riverane. Pentru toate celelalte lecții privind flora și fauna României folosim colecții de plante, pliante colorate, diapozitive, diafilme etc.

Faptul că materialul didactic se găsește colectat și selectat în funcție de tematica prevăzută în programă, dă posibilitatea profesorului de specialitate să-l folosească cu maximă eficiență. Dar reușita lecției depinde, în primul rînd, de autoperfecționarea profesorului, de pregătirea lui în specialitate și pedagogică, de felul cum știe să folosească aparatele și materialul didactic necesare pentru fiecare lecție în parte, lucrînd în mod diferențiat de la o clasă la alta, în funcție de nivelul clasei și de gradul de pregătire al elevilor.

Pe lîngă pregătirea minuțioasă pentru fiecare lecție, mai este necesar ca profesorul în condițiile existenței cabinetului, să regîndească modalitățile de desfășurare a fiecărei lecții în funcție de aparatura existentă în cabinet, de materialul didactic solicitat de fiecare lecție pentru folosirea acestora cu maximă eficiență. Fiecare lecție trebuie să beneficieze de atmosfera nouă de lucru creată de cabinete, de posibilitățile imense pe care le au cadrele didactice în ceea ce privește folosirea unei metodologii cît mai variate.

În cabinetul de geografie se pot desfășura nu numai lecțiile propriu-zise, dar se pot efectua și o serie de activități cum sînt: cercul „micilor turiști", pregătirea excursiilor și drumețiilor, a vizitelor în întreprinderi, organizarea activităților din timpul liber din vacanțe, se fixează itinerarii, se discută obiectivele principale care trebuie văzute, se prelucrează materialele și datele strînse din excursiile efectuate cu elevii etc. Tot aici se confecționează materialul didactic necesar ca: planșe, diagrame, hărți, fotomontaje, albume fotografice pe diferite teme, hărți în relief, machete, unele aparate simple, colecții de roci, colecții de soluri, ierbare etc.

Cu ajutorul unor aparate existente în cabinet se pot urmări de către elevi mișcarea unor corpuri cerești ca Soarele, Luna și stelele, eventualele eclipse care se pot produce pe parcurs, fazele Lunii, principalele constelații, Steaua Polară, Calea Lactee și altele, care ne ajută la predarea temelor de geografie matematică.

Cu ajutorul globurilor geografice, putem să demonstrăm mișcările Pămîntului, punînd pe elevi să observe singuri aceste fenomene și să deducă consecințele ce decurg ca: fenomenul zi-noapte, forma Pămîntului, formarea anotimpurilor etc.

Prin acest procedeu, elevii se conving că toate corpurile cerești din Univers sînt în mișcare, iar aceste fenomene se petrec în timp și spațiu. Elevii pot să se convingă astfel de interdependența dintre aceste fenomene, contribuind astfel la formarea unei concepții științifice despre lume și viață. De un real folos în această privință ne este informarea bogată de care dispunem privind realizările obținute de oamenii de știință în cucerirea spațiului cosmic, încît printr-un dialog viu cu clasa, folosind și cunoștințele asimilate de elevi în această privință, lecțiile de geografie devin adevărate colocvii despre om și menirea lui în Univers.

Considerăm că pentru perfecționarea și modernizarea învățămîntului se impune, ca o necesitate obiectivă, folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale. Astfel, în lecțiile de geografie fizică, clasa a V-a, folosim o serie de aparate și instrumente ca: busolă, giruetă, termometru, barometru, pluviometru, echere, compase, truse topografice etc., pentru diferite demonstrații în cadrul lecțiilor de topografie și climatologie sau televizor, radio, magnetofon, epidiascop, diascop, aspectar, hărți electrice, aparatul cinematografic etc.

Televizorul, de pildă, l-am folosit la lecțiile de geografia patriei, la anul IV, în cadrul TVSI, și la clasa a V-a la lecțiile de geografie fizică. Ase-

menea lecţii sînt foarte valoroase, deoarece sînt unele fenomene mai greu de înţeles de către elevi, de exemplu, „vulcanismul", mareele, poluarea mediului, fenomenele carstice etc., pe care elevii le înţeleg mai uşor dacă le văd şi primesc explicaţii de la specialişti. Totul depinde, însă, de modul cum reuşim să ne pregătim pentru fiecare lecţie, în aşa fel încît nici o clipă să nu fie pierdută, asigurîndu-le un bogat conţinut de idei care să trezească în permanenţă curiozitatea elevului, solicitîndu-i intens gîndirea.

Vom prezenta două lecţii realizate în cabinetul de geografie : *Rocile sedimentare*, la clasa a V-a şi *Marea Neagră*, la anul IV.

La clasa a V-a, verificarea cunoştinţelor s-a făcut la tema *Minerale şi rocile eruptive*. Pentru aceasta, pe o tavă din lemn, am pus mai multe minerale şi roci, cu care am trecut printre rîndurile de mese, timp în care elevii au ales o mostră şi au făcut observaţii asupra proprietăţilor pe care le prezintă. Elevii au putut să arate foarte uşor ce proprietăţi are cuarţul, mica, sarea etc., observînd cristalizarea, culoarea, duritatea, luciul, clivajul, transparenţa etc. Au putut deosebi minerale de roci, au făcut descrierea după eşantioane a rocilor eruptive şi au fixat pe harta R.S.R. aria lor de răspîndire.

Trecînd la lecţia nouă, *Rocile sedimentare*, tot pe bază de observaţie, elevii au putut să descopere că aceste roci sînt aşezate în straturi orizontale, au observat o urmă de frunză pe un eşantion de cărbune de unde au dedus originea vegetală a cărbunilor de pămînt, profesorul explicînd în mod ştiinţific formarea lor ; după culoare au putut să-şi dea seama care sînt mai vechi (antracitul sau huila) şi care dau o cantitate mai mare de calorii (lignitul sau turba) etc. După ce s-a făcut schema la tablă, cu clasificarea rocilor sedimentare, s-a trecut la aria de răspîndire a rocilor organogene, folosind harta electrică a R.S.R., prin aprinderea beculeţelor. Astfel, am reuşit cu ajutorul elevilor să fixăm regiunile carbonifere importante din Banat, Valea Jiului, Oltenia, regiunile petroliere etc. Prin întrebările puse, am condus pe elevi să arate la ce este folosit cărbunele de pămînt, petrolul, gazele naturale, iar cu ajutorul hărţii industriei energiei electrice le-am arătat principalele centrale electrice care folosesc cărbunele de pămînt, reziduurile petroliere şi gazele naturale pentru obţinerea energiei electrice. La prezentarea capitolului despre formarea calcarului şi a sării de bucătărie, am proiectat, cu ajutorul epidiascopului, „Marea Sarmatică", arătînd elevilor că se întindea peste ţara noastră şi ocupa şi centrul Europei, iar scheletele vieţuitoarelor marine au format mari depozite. Prin observaţiile făcute de elevi pe planşe şi cu ajutorul schiţei de hartă, executată cu cretă colorată pe tablă, am putut scoate în evidenţă caracterele generale ale Mării Negre.

La sfîrşit am proiectat la epidiascop litoralul Mării Negre, Peninsula Crimeea, iar cu ajutorul elevilor am scos în evidenţă caracteristicile litoralului românesc din punct de vedere climatic ; apoi s-au proiectat portul Constanţa şi toate staţiunile balneoclimaterice, începînd de la Mamaia şi Mangalia Sud, litoralul bulgăresc (Balcic, Varna, Burgas) şi apoi strîmtoarea Bosfor şi oraşul Istanbul cu podul de trecere peste Bosfor, care face legătura între Europa şi Asia.

Elevii au putut să facă deosebire între staţiunile celor patru state riverane şi arhitectura diferită a oraşelor Odesa, Constanţa, Varna, Istambul.

Experienţa îndelungată de la catedră demonstrează că lecţia rămîne, totuşi, o creaţie a profesorului, că reuşita ei depinde, în primul rînd, de temeinicia pregătirii fiecăruia dintre noi, de eforturile pe care trebuie să le depunem zi de zi, numai astfel putînd da societăţii cadre tot mai bine pregătite, în raport cu nevoile economiei naţionale.

PERIOADA OPTIMĂ DE ÎNSUȘIRE A COMUNICĂRII VERBALE LA DEFICIENȚII DE AUZ

Lector dr. ILIE STANICA
I.C.P.P.D. — București

Problema perioadei optime însușirii limbajului verbal pentru ca acesta să-și îndeplinească atît funcția de comunicare cît și funcția de instrument operațional la nivel de concept a fost prea puțin studiată și cercetată pînă în prezent. A fost abordată, în mod deosebit, problema influenței surdomutității asupra dezvoltării fizice și psihice a copiilor deficienți de auz (A. I. Diacicov [1], I. M. Soloviev [2], J. J. Șif [3], P. Oleron [4] etc.).

De asemenea, astăzi încă se discută dacă structurile psihice ale copiilor deficienți de auz diferă de ale altor copii — *datorită dezvoltării lor specifice sau devierii de la normal sau dacă aceste structuri nu sînt decît retardate, în mod temporar, pînă cînd surzii își vor însuși limba*, în așa fel, încît aceasta să devină instrument al gîndirii și mijloc principal de comunicare (S. Borel-Maisonny, H. Herren, Decio Scuri, D. Mandin, Miklebust, I. R. A.W.G. Ewing etc.) [5].

La noi în țară în problema implicațiilor complexe pe care le are limbajul verbal în dezvoltarea proceselor psihice — în cazul surdomutității și sindromului de nedezvoltare a vorbirii — au adus contribuții importante, C. Pufan, C. Păunescu, D. Ciumăgeanu, V. Mare etc.

Pregătirea copilului pentru însușirea limbajului, așa cum este binecunoscut din literatura de specialitate, începe imediat după naștere, iar vîrsta optimă pentru însușirea comunicării verbale la copiii cu dezvoltarea normală senzorială și psihică se situează în perioada antepreșcolară și preșcolară. Ulterior la acești copii semnele corespunzătoare limbajului verbal vor deveni operaționale la nivel conceptual, deci aceștia vor gîndi cu ajutorul instrumentelor oferite de limbajul însușit de la o vîrstă precoce.

Desigur că și copiii surdomuți ca și cei auzitori de la cea mai mică vîrstă sînt susceptibili să recepteze ceea ce întîlnesc în mediul înconjurător, să-și exerseze capacitățile cognitive, dezvoltîndu-și astfel bagajul de imagini, reprezentări, imaginația și gîndirea. Dar, datorită nedezvoltării limbajului verbal, din necesitatea de a comunica cu cei din jur deficienții de auz se vor folosi de alte mijloace de comunicare, în special de gesturi, de mimică și care, cu timpul, se vor organiza într-un sistem semiotic cu o anumită specificitate operațională la nivel de concept.

Studiind etapele dezvoltării inteligenței copilului, J. Piaget [6] afirmă că pe la vîrsta de doi ani începe o a doua perioadă care durează pînă la 7-8 ani și

---

[1] A. I. Diacicov, *Sistemî obucenîia glubih detei*, Izd. Ac. Ped. N.R.S.F.S.R Moscova, 1961.
[2] I. M. Soloviev, *Razvitie soznavatelnoi deiatelnosti glubonemih detei*, G.U.P.I., Moscova, 1957.
[3] *Ibidem.*
[4] P. Oleron, *Les sourds-muets*, Paris, 1969.
[5] *L'éducation des enfants et des adolescents handicapés sous la direction de Lucien Lefevre et Richard Delchet — Les handicapés senzoriels — les sourds*, Encyclopedie moderne d'éducation, les editions E.S.F., 1971.
[6] *Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățămîntului*, Pedagogia sec. XX, E.D.P., 1972, București, p. 30.

a cărei apariţie este marcată prin formarea funcţiei simbolice sau semiotice. Această funcţie permite reproducerea obiectelor sau a evenimentelor care nu sînt perceptibile la un moment dat, ele fiind evocate cu ajutorul unor simboluri sau semne diferenţiate ; de acestea ţin jocul simbolic, imitarea amînată, imaginea mintală, desenul etc. şi, mai ales, însuşi limbajul.

Posibilitatea de a conceptualiza fiind specific umană, în absenţa semnelor verbale copilul va opera, pe planul ideaţiei cu instrumente specifice — în mod deosebit cu simbolurile imagistice — cu o prelungire evidentă, în timp, a etapei inteligenţei senzorio-motrice.

În cazul demutizării copiilor surdomuţi la vîrsta de 6—7 ani, în urma formării în mod spontan şi la un nivel scăzut a limbajului mimico-gesticular şi a instrumentului specific operaţional pe planul ideaţiei, învăţarea limbajului verbal — oral se aseamănă, în cele mai dese cazuri, cu însuşirea unei limbi străine numai cu funcţia de comunicare şi cu rol de informare fără o influenţă evidentă în organizarea şi restructurarea proceselor psihice. Acest fenomen se observă, mai ales, în cazul copiilor deficienţi de auz născuţi şi crescuţi în familii de surdomuţi. La aceştia limbajul mimico-gesticular se constituie în sistem încă de la o vîrstă timpurie — şi poate fi considerat ca fiind „limba lor maternă".

Din observaţii şi pe bază de probe se ştie că surzii termină şcoala specială de 10 ani cu o gîndire predominant plastică [7] la nivelul acesteia operîndu-se cu simboluri iconice şi doar cu unele elemente noţional-verbale. În acest caz, putem afirma că limbajul verbal a fost însuşit doar ca mijloc de comunicare fără funcţionalitatea psihică.

Se poate, deci, afirma că perioada optimă pentru însuşirea limbajului (unui anumit limbaj) se situează şi la deficienţii de auz ca şi la copiii auzitori la vîrstă mică (preşcolară şi antepreşcolară).

*

Pentru a studia nivelul organizării perceptive vizual-motrice şi nivelul inteligenţei generale al copiilor surzi demutizaţi * la vîrstă mică (3—6 ani) comparativ cu al celor demutizaţi la vîrsta şcolarităţii (după 6 ani) am aplicat pe un lot de 82 elevi (12 elevi demutizaţi timpuriu şi 70 de elevi demutizaţi după înscrierea în şcoala specială) din clasele a II-a — a IV-a următoarele probe : **

a) Studiul grafic al organizării perceptive vizual-motrice de Hilda Santucci şi Nadine Galifret-Granjon (după testul Lauretta Bender) şi

b) Testul general de inteligenţă W. F. Dearbon.

Pe bază de audiograme sau de verificare cu ajutorul acumetriei fonice şi instrumentale (pentru cei ce nu aveau audiograme la dosarul personal) s-a constatat că elevii cercetaţi posedau, în majoritate, resturi de auz specifice surdomutităţii.

Testul Hilda Santucci — N. G. Granjon „Studiul grafic al organizării perceptive" (după Lauretta Bender) notează trei aspecte ale figurilor realizate (a. unghiurile, b. orientarea elementelor, c. poziţia relativă a elementelor).

Testul scoate în evidenţă nivelul percepţiei vizuale a formelor, calităţile memoriei vizuale a formelor, nivelul dezvoltării motrice, posibilităţile de concentrare şi distribuţie a atenţiei în perceperea formelor etc.

Testul considerat în scopul său global apare ca un test de dezvoltare a organizării perceptive în cursul anilor şi este aplicabil pe copii de 6-14 ani.

---

[7] C. Pufan, *Probleme de surdo-psihologie*, vol. I, E.D.P., Bucureşti, 1972.

*) Nu este vorba de o demutizare completă, ci de însuşirea doar a unui minimum de vocabular şi structură gramaticală necesare în realizarea comunicării verbale — desigur la un nviel foarte scăzut.

**) Testul W. F. Dearbon, textul Santucci-Galifret Granjon au fost aplicate în anii şcolari 1970—1971 şi 1971—1972 la şcolile speciale de surzi nr. 1 şi nr. 2 din Bucureşti şi la Şcoala specială de surzi din Focşani. Vezi tehnica aplicării probelor în Pedagogie specială nr. 1/1972 (pag. 24—39) publicaţie editată de CDP al Ministerului Muncii.

Punctele obținute pe fiecare aspect cercetat și în mod global pot fi convertite (evaluate) în vîrste care corespund nivelului dezvoltării perceptive al copiilor.

Din datele obținute în urma aplicării studiului rezultă că 66,9% din elevii surzi testați (demutizați în timpul școlarității) au o dezvoltare normală a organizării perceptive, 2,4% au o întîrziere de 1 an, 16,2% au o întîrziere de 2 ani, 10,5 au o întîrziere de 3 ani și 3,7% au o întîrziere mai mare de 3 ani.

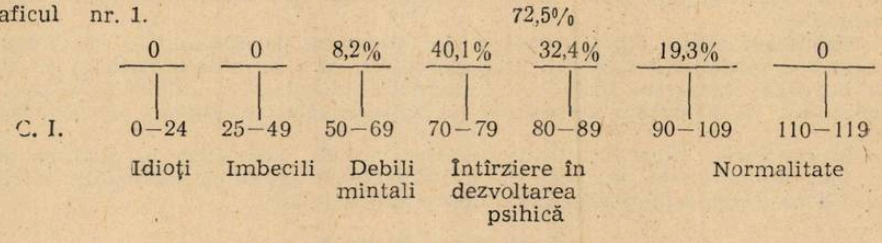
La elevii surzi demutizați înaintea școlarizării (în perioada preșcolară) se observă că 69,8% au o dezvoltare normală a organizării perceptive, 10,2% au o întîrziere de 1 an, 16% au o întîrziere de 2 ani și 14% au o întîrziere mai mare de 2 ani.

Din datele obținute se observă diferențe foarte mici între copii surzi demutizați timpuriu și cei demutizați în școală în ceea ce privește nivelul organizării perceptive vizual-motrice. Se constată însă o legătură foarte strînsă între nivelul dezvoltării perceptive și posibilitățile de recepție a vorbirii prin labiocultură. Astfel, copiii cu întîrziere evidentă în dezvoltarea perceptiv-vizual-motrică întîmpină greutăți cu mult mai mari în învățarea labiolecturii.

Testul Dearbon este un „test de inteligență generală" utilizat în diferite țări ca instrument științific de investigație psiho-pedagogică.

Aplicînd scara Terman-Merill la rezultatele testului Dearbon pe un lot de 70 de elevi surzi (testați) demutizați la vîrsta școlarizării, am constatat următoarea situație a dezvoltării lor intelectuale :

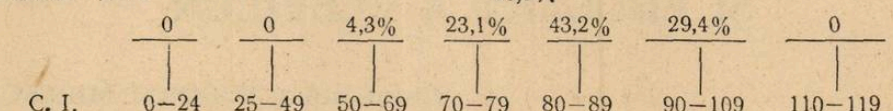
Graficul nr. 1.



Din datele graficului nr. 1 rezultă că 8,2% elevi surzi demutizați în școală se situează din punctul de vedere al capacității intelectuale stabilite prin probe în zona debilității (C.I. 50-69), 72,5% elevi se situează în zona întîrzierii în dezvoltarea psihică (40,1% în limitele C.I. 70—79 și 32,4% în limitele C.I. 80-89 din apropierea normalității) și 19,3% elevi se situează în zona normalității simple (C.I. 90—109).

Aplicînd aceeași scară Terman-Merill la rezultatele testului Dearbon pe un lot de 12 elevi surzi (testați) demutizați la vîrsta preșcolară am constatat următoarea situație a dezvoltării lor intelectuale :

Graficul nr. 2



Din datele graficului nr. 2 rezultă că 4,3% elevi surzi demutizați la vîrsta preșcolară se situează în zona debilității mintale (C.I. 50—69), 66,3% elevi se situează în zona întîrzierii în dezvoltarea psihică (23,1% în limitele C.I. 70—79 și 43,2% în limitele C.I. 80—89 din apropierea normalității) și 29,4% elevi se situează în zona normalității simple.

Diferențele în ceea ce privește dezvoltarea psihică a copiilor deficienți de auz demutizați înainte de școlarizare și a celor demutizați la vîrsta școlarității deși nu sînt prea mari, sînt totuși evidente. Astfel se observă un procent mai mic de surzi demutizați la vîrsta timpurie situați în zona (C.I. 50—69) și un procent mai mare de elevi surzi situați în zona vecină cu normalitatea (C.I. 80—89) și chiar al celor situați în zona normalității simple (C.I. 90—109).

Procentul crescut al elevilor surzi situaţi în zona normalităţii poate fi explicat prin însuşirea limbajului (la vîrsta mică) atît ca mijloc principal de comunicare, cît şi ca instrument operaţional la nivel de concept. Achiziţia limbajului verbal la vîrsta mică conduce la integrarea mijloacelor de gîndire cu instrumente verbale, la dezvoltarea simultană a activităţii operatorii şi simbolice. A. R. Luria afirmă că „limbajul restructurează procesele cognitive ale omului, făcîndu-le să capete o orientare profundă în realitatea înconjurătoare, să distingă trăsăturile şi relaţiile esenţiale şi să sistematizeze experienţa acumulată de el“ [8].

Totuşi, din datele cercetării rezultă că surzii chiar şi cei demutizaţi timpuriu au în medie nivele intelectuale diferite de ale auzitorilor de aceeaşi vîrstă. Cauzele pot fi găsite în metodologia demutizării care poate să nu fie cea mai indicată (punîndu-se accent pe însuşirea laturii fonetice a limbii şi cu neglijarea, de cele mai multe ori involuntară, a exersării ideaţiei şi a formării vorbirii în procesul comunicării), în testele de inteligenţă care au fost elaborate pentru auzitori şi au fost aplicate „tale quale“ în condiţiile deficienţei de auz, în echipamentul genetic al lotului de elevi testat etc. De asemenea, cauzele pot fi căutate chiar şi în specificitatea dezvoltării psihice a deficienţilor de auz pe anumite structuri organice şi fiziologice — vizualitatea punîndu-şi pecetea pe instrumentele operaţionale proprii gîndirii lor. Astfel că semnele cu care operează (pe plan mintal) chiar şi surzii demutizaţi la vîrstă mică sînt saturate de vizualitate.

Subliniem totuşi faptul cunoscut în literatura de specialitate că limbajul reprezintă o modalitate internă, integratoare pe care se structurează şi se dezvoltă întreaga organizare psihică a individului începînd cu procesele senzoriale şi terminînd cu modelele conceptuale şi subsistemele atitudinale ale personalităţii.

În concluzie, integrarea instrumentelor verbale (semnelor) în gîndirea surzilor, încă de la vîrsta cea mai mică, influenţează creşterea capacităţii intelectuale şi dezvoltarea psihică generală a deficientului de auz.

LUCRAREA PRACTICĂ DE LABORATOR — METODĂ ACTIVĂ DE ÎNVĂŢARE ŞI EDUCARE A ELEVILOR

Cercet. ştiinţ. TUDOREL MIRESCU
Prof. VALERIA MIRESCU

Experimentul pedagogic pe care l-am organizat în anul şcolar 1975—1976 * a avut ca obiective :

a) Perfecţionarea metodologiei de evaluare a activităţilor practice de laborator.

---

[8] H. Rivers, *Psihologul şi profesorul de limbi străine*, E.D.P., Bucureşti, 1971, p. 38.

* Experimentul a cuprins un eşantion de 337 elevi de la Liceul real-umanist nr. 10 (prof. Creţu Ioana şi Măercaşu Lucica), Şcoala generală nr. 122 (prof. Antonina Carabogdan), Liceul „Dimitrie Cantemir“ (prof. Maria Marica), Liceul „Matei Basarab“ (prof. Elena Ghiculescu). Au mai fost antrenaţi în pregătirea experimentului şi 18 elevi, membri ai cercului „Prietenii naturii“, de la Casa pionierilor, Sectorul 2.

b) Exersarea unor forme de muncă independentă şi în echipe de 2-4 elevi.

c) Formarea unor priceperi de activitate practică, prin construirea dispozitivului de excitare electrică, a dispozitivului pentru amplificarea bătăilor inimii, prepararea soluţiilor, confecţionarea instrumentelor necesare pentru capturare, transportul şi păstrarea materialului biologic viu ş.a.m.d..

d) Iniţierea şi formarea unor priceperi de activitate practică, prin desfăşurarea unor acţiuni specifice domeniului biologiei (spinalizare, observaţii directe pe material natural viu sau mort, mînuirea trusei de disecţie pentru evidenţierea organizaţiei interne la broască, măsurători biometrice, desene schematice după material natural).

e) Iniţierea elevilor în metodologia experimentului ştiinţific biologic (verificarea experimentală a acţiunii excitanţilor chimici, electrici şi fizici asupra unor organe).

f) Experimentarea şi validarea unor instrumente de lucru pentru elevi.

Delimitarea în teren a experimentului a fost determinată în primul rînd de materialul natural disponibil şi de receptivitatea cadrelor didactice pentru o astfel de activitate.

Am avut în vedere faptul că majoritatea elevilor din eşantionul cercetat, din anul II de liceu, nu au efectuat pe parcursul învăţămîntului gimnazial activităţile practice prevăzute în programa de biologie, pentru clasele V-VIII (disecţia pe mamifer, disecţia unui batracian, frotiu de sînge şi analiza lui la microscop, circulaţia capilară în membrana interdigitală la broască, contracţiile inimii de broască, conducerea influxului nervos, punerea în evidenţă a excitabilităţii şi contractibilităţii musculare etc.). De aceea a fost necesar să verificăm experimental nivelul priceperilor de activitate practică biologică, care se pot realiza în condiţii normale, încă din clasa a VI-a a învăţămîntului gimnazial. Deci, obiectivele noastre au fost cu prioritate de „iniţiere şi formare" a unor priceperi elementare de activitate biologică.

Desigur că pe parcursul experimentului am întîmpinat şi unele dificultăţi datorate lipsei unor cunoştinţe elementare din partea unor elevi despre caracteristicile microscopului şi tehnica folosirii lui, deşi şcolile aveau în dotare asemenea aparatură. De asemenea, s-a constatat şi lipsa unor priceperi şi abilităţi elementare la unii elevi în situaţia cînd aceştia au fost antrenaţi în diverse activităţi, sau faptul că unii elevi din anul II de liceu manifestă o mare rezistenţă faţă de contactul direct cu materialul natural, cazuri foarte rare la elevii ciclului gimnazial. Iată, deci, că lipsa de exerciţiu, de activităţi practice în laborator pe parcursul învăţămîntului gimnazial, se resimte mai tîrziu. Am constatat, de asemenea, că unii elevi pun întrebări despre lucruri simple, posibil de cunoscut de fiecare, făcîndu-se prezentă şi în aceste cazuri comoditatea, tot ca repercusiune a unor lacune în predare.

Am folosit ca instrumente de lucru *fişele de activităţi practice* care, pe lîngă dialogul pe care trebuie să-l declanşeze între membrii echipelor de lucru, constituie un instrument adecvat care-i determină pe elevi ca pe lîngă activităţi de manipulare de instrumente sau obiecte materiale, să desfăşoare şi activităţi „pe planul gîndirii, al abstracţiunii şi al manipulărilor verbale" [1].

Prin modul cum au fost alcătuite fişele, profesorii au fost degrevaţi de sarcinile de transmitere a instrucţiunilor de lucru, ocupîndu-se în mod deosebit de controlul şi verificarea fiecărei etape a lecţiei ; elevii, la rîndul lor, au primit instrucţiuni scrise şi verbale, în sensul de a nu cere sprijinul profesorilor decît dacă au epuizat toate resursele proprii.

Fişele au fost astfel concepute încît să provoace comunicări între elevi [2] şi să-i determine să-şi sporească experienţele de cunoaştere nu numai a ceea ce trebuie să ştie, dar mai ales cu privire la ceea ce trebuie să ştie să facă. *Rolul profesorului în cadrul unor astfel de activităţi nu este diminuat, dimpotrivă, el este cel care conduce toate acţiunile,* care asigură elevilor condiţiile necesare

[1] Jean Piaget, *Psihologie şi pedagogie*, E.D.P., 1972, p. 62.
[2] Gilles Ferry, *Practica muncii în grupuri*, E.D.P., Bucureşti, 1975, p. 88—89.

pentru lucrările de laborator, şi-şi păstrează totodată rolul de coordonator al întregii activităţi, căutînd să găsească cele mai eficiente metode şi procedee de lucru.

Lucrările au fost concepute pe etape, timpi sau paşi, dînd posibilitatea profesorului să verifice fiecare stadiu al desfăşurării lucrărilor.

O altă cauză a fragmentării lucrării într-un număr mare de timpi (paşi, etape) au constituit-o gradul ridicat de complexitate, durata mare în timp (cca 100 minute) şi obiectivele variate (priceperi şi cunoştinţe în fazele de iniţiere sau de consolidare). Pentru elevii mai slabi fişele au fost însoţite de imagini (diapozitive), care îi ajutau în depăşirea dificultăţilor.

Alternarea pe parcursul lucrării a activităţilor de disecţie, de experimentare, cu cele de verificare, ca şi comparaţiile frecvente determină pe elevi la reflecţii. Am considerat că la nivelul anului II de liceu elevilor nu trebuie să li se ofere toate denumirile organelor, deoarece pot fi folosite cunoştinţele de anatomie şi fiziologie învăţate în clasa a VII-a a ciclului gimnazial.

În scopul utilizării la maximum a materialului natural, se poate adopta soluţia introducerii în formol a materialului disecat, care poate fi utilizat în alte lucrări de laborator, pentru studierea detaliată a sistemului nervos, studierea şi prepararea scheletului, efectuarea secţiunilor histologice etc. Pentru studiul organizării interne la un mamifer, se poate utiliza cu succes şi şoricelul alb (Mus musculus).

Deoarece mai mult de jumătate din efectivul anilor II de liceu termină studierea disciplinelor biologice, odată cu absolvirea primei trepte, *am introdus în lucrare şi elemente practice* de fiziologie animală, absolut necesare pentru completarea formaţiei biologice a oricărui absolvent.

Pe parcursul experimentului şi după prelucrarea rezultatelor, am exclus din variantele experimentale ale fişelor de lucru etapele pe care elevii le-au îndeplinit doar în mod sporadic (lipsa de reacţii la ciupirea muşchiului cu pensa, calculul mediilor pe întreaga clasă, presarea între degete a vezicii biliare pentru evidenţierea traseului canalului coledoc, identificarea orificiilor genitale în interiorul cloacei, activităţile privind studierea inimii de mamifer — 5 timpi); desenul organizaţiei interne la broască la fişa pentru clasa a VI-a etc. De asemenea, am exclus întrebările prea grele sau pentru care, în afară de lucrare, mai era necesară o pregătire prealabilă.

Deoarece „societatea aşteaptă de la noile generaţii mai mult decît o imitare : o îmbogăţire“ [3], considerăm că modalităţile de lucru folosite cu elevii, aşa cum am conceput desfăşurarea experimentului, au contribuit la îmbogăţirea cunoştinţelor acestora, la aprofundarea unor fenomene, la formarea unor deprinderi practice, concretizate prin producerea unor dispozitive realizate pe măsura forţelor lor. Pentru a dispune de toate elementele necesare desfăşurării lucrărilor în laborator, a fost nevoie ca membrii cercului de biologie să taie la traforaj, să măsoare, să găurească, să utilizeze dalta pentru a decupa bucăţi de lemn, să bată cuie cu ciocanul, să decupeze tabla, să facă racordări la întrerupătorul electric, să răzuie cu şmirghel, să vopsească, reuşind să realizeze astfel dispozitivele necesare. Conştiinţa că desfăşoară activităţi utile şcolii le-a mobilizat resursele pentru a desfăşura activităţi care, aparent, ieşeau din sfera pasiunii lor pentru biologie. În măsura în care activitatea fizică de confecţionare a dispozitivelor tehnice constituie o premisă pentru activităţile de laborator (în care primează munca ştiinţifică), o formă de activitate se continuă cu cealaltă, fapt ce contribuie la ştergerea deosebirii dintre munca fizică şi cea intelectuală [4]. Utilizarea dispozitivelor realizate prin propriile forţe, în cadrul lucrărilor practice desfăşurate cu toţi colegii din clasă, dezvoltă în rîndul tinerilor respectul şi pasiunea faţă de munca concretă, producătoare de valori materiale [5].

---

[3] Jean Piaget, *Op. cit.*, p. 122.

[4] Laurenţiu Pop, *Munca fizică şi munca intelectuală*, Editura Dacia, Cluj, 1973, p. 105.

[5] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă de formare a omului nou, constructor devotat al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi al comunismului în România*, 2 iunie, 1976, Editura politică, Bucureşti, 1976, p. 40—41.

REZULTATE. Etapele, timpii, paşii care au solicitat din partea elevilor activităţile concretizate prin manipularea de instrumente, materiale şi diapozitive au fost consemnate de elevi în fişa de evaluare sau direct pe fişele de lucru. Ele au fost confirmate sau infirmate de profesor pe parcursul lecţiei de laborator, fapt ce a constituit pentru elevi un feed-back imediat, o modalitate de autoevaluare a rezultatelor şi un stimulent în munca lor.

În cele 3 fişe experimentale, echipele de lucru au reuşit să efectueze majoritatea timpilor de lucru planificaţi. Pe baza datelor înregistrate s-au calculat valorile procentuale. Constatările şi comparaţiile făcute au stabilit un nivel superior în asimilarea cunoştinţelor de către elevi, care în plus *au cîştigat numeroase abilităţi şi priceperi practice.*

ANALIZA ŞI INTERPRETAREA REZULTATELOR. Depunînd eforturi concrete susţinute toţi elevii din eşantionul experimentat, considerăm că s-a realizat unul din cele mai importante principii ale teoriei învăţării, „ca cel ce învaţă să fie activ şi nu un ascultător sau privitor pasiv" [6]. Fie că au apucat cu pensa, au tăiat cu bisturiul sau foarfecele, au înţepat cu acul de spinalizare etc., elevii au fost introduşi în metodologia specifică a disciplinelor biologice. Aceste activităţi contribuie totodată la formarea sau consolidarea unor trăsături de personalitate cum sînt răbdarea, precizia, meticulozitatea, spiritul de investigaţie, curiozitatea etc.

Fiind puşi în contact nemijlocit cu materialele naturale şi-au îmbogăţit experienţele privind materialul concret, fiindu-le mai uşor să opereze pe planul abstractizărilor.

Elevii care s-au deplasat la marginea Bucureştiului şi au urmărit minute în şir fiecare mişcare a broaştelor pentru a le captura, care le-au transportat şi păstrat vii, au avut de asemenea conştiinţa utilităţii acţiunii lor. *Complexitatea şi diversitatea activităţilor concrete pe care elevii le-au desfăşurat în cadrul acestui experiment, a determinat un interes maxim, atît la elevii de liceu, cît şi la cei din şcoala generală.* O cauză a succesului acestor activităţi a constituit-o bogăţia elementelor de noutate şi diversitatea stimulărilor. Dorinţa elevilor de a cîştiga stima profesorilor, de a demonstra faţă de colegi măiestrie în exercitarea unor acţiuni independente, constituie un alt motiv.

Ierarhizarea judicioasă a sarcinilor din fişa de lucrări de la cele mai simple, pînă la cele mai dificile, a oferit tuturor elevilor posibilitatea de a lucra în raport cu capacitatea şi ritmul fiecăruia. O manifestare a acestui interes s-a concretizat prin sporirea frecvenţei elevilor la cerc şi prin exprimarea dorinţei de a se repeta astfel de lucrări. Pe elevii de liceu, interesul faţă de aceste lucrări i-a determinat să depăşească ezitările şi reticenţele de a pune mîna pe broasca vie, pe cobaiul sau şobolanul mort, şi de a afectua, mulţi pentru prima dată în viaţă, operaţii care necesită pregătiri prealabile minuţioase.

Pe parcursul lucrării, fiecare detaliu a fost explorat de elevi, deoarece pentru a respecta indicaţiile din fişa de lucru, ei au fost nevoiţi să participe efectiv la toate operaţiile.

După cum rezultă din analiza tuturor datelor înregistrate, *experimentul a demonstrat pe deplin că lucrarea de laborator are o mare importanţă în asimilarea unor cunoştinţe temeinice, în formarea unor deprinderi practice, în realizarea unui învăţămînt activ.*

Avantajele experimentului colectiv efectuat de noi a constat în numărul relativ mare de subiecţi investigaţi şi faptul că elevii au lucrat în mediul lor obişnuit (gimnaziu, liceu, casa pionierilor), fapt ce conferă rezultatelor o valoare ridicată din punct de vedere pedagogic, deoarece ele *pot fi preluate şi generalizate imediat.*

---

[6] Ernest Hilgard, R. Bower, H. Gordon, *Teorii ale învăţării*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 535.

EDUCAȚIA PRIN MUNCĂ ȘI PENTRU MUNCĂ ÎN PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ

Prof. ION ORGHIDAN
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

De veche și bogată tradiție în practica educativă și în gîndirea despre educație a poporului nostru, cu întinse și adînci filiații în gîndirea pedagogică românească, educația prin muncă și pentru muncă își găsește prezențe de început și semnificație atît în cadrul umanismului cronicarilor moldoveni și munteni, cît și în cel al iluminismului românesc al Școlii ardelene.

Secolul al XIX-lea — încă din prima lui jumătate — în contextul social-economic și politic al începuturilor capitalismului în țara noastră, aduce prezența unor variate și însemnate aspecte ale educației prin muncă și pentru muncă, deopotrivă în legislație și gîndirea unor personalități de seamă ale culturii noastre cum sînt: Gheorghe Lazăr, Gheorghe Asachi, Dinicu Golescu, Simion Bărnuțiu, Theodor Diamant, August Treboniu Laurian, Ion Maiorescu, Ion Ghica, Ion Ionescu de la Brad ș.a.

Orientarea bazată pe munca practică dată de Gheorghe Lazăr învățămîntului românesc este pusă în lumină deosebit de pregnant de Ion Ghica: „Lazăr, acel duh pozitiv... arăta adevăratele trebuințe ale omului în societate și folosurile ce pot izvorî dintr-o învățătură pozitivă“ [1]. În activitatea sa îndelungată de organizare a școlilor din Moldova (1813—1849), Gh. Asachi a dat o mare însemnătate înființării școlilor de arte și meșteșuguri, convins că „scopul învățăturii este a informa pe copii să poată nimerit întrebuința facultățile minții lor, adică să cugete nimerit și să lucreze bine și prin aceasta să ajungă a fi vrednici și folositori“ [2]... Ion Heliade-Rădulescu susținea orientarea practică a învățămîntului și legarea teoriei cu practica, arătînd că „educația întreagă“ (integrală) se poate realiza prin „unirea dintre învățătura meșteșugurilor, științelor și moralei“ [3]. În funcția sa de referendar al școlilor, Petrache Poenaru s-a străduit să dea școlii o orientare realistă și practică. El subliniază însemnătatea educativă a muncii: „Strădania... este calea cea mai sigură spre îmbunătățirea soartei sale în viitor. Ea este chezășuirea cea mai puternică pentru fericirea și puterea soțietății. Omul trebuie să muncească pretu-

[1] I. Ghica, *Scrieri*, vol. IV (*Ochire asupra științelor*).
[2] v. N. C. Enescu, *Gheorghe Asachi, organizatorul școlilor naționale din Moldova*, București, 1962, p. 302.
[3] I. Heliade-Rădulescu, *Scrieri alese*, ESPLA, 1961, p. 167.

tinderea și în toată vremea, în toate situațiile și în toate vîrstele"[4]. August Treboniu Laurian a militat pentru educația prin muncă, pentru înființarea de școli tehnice, pentru un învățămînt legat de nevoile societății românești. El a elaborat și o programă pentru școlile tehnice. Theodor Diamant a înființat în 1855 falansterul de la Scăieni (Prahova), în care, aplicînd sistemul socialismului utopic al lui Ch. Fourier, a îmbinat teoria cu practica, învățămîntul cu munca productivă, punînd în lumină însemnătatea educației prin muncă și pentru muncă. „Prin învățătură — arată el — nu înțeleg cunoștințe ce nu sînt de nici un folos pentru acela ce le are, ci cunoștințe temeinice și practice care să se poată aplica la trebuințele vieții, sau destoinice ca să facă pe cineva cinstit, norocit și folositor în profesia în care va fi orînduit"[5]. Ion Maiorescu a desfășurat o intensă activitate pentru dezvoltarea învățămîntului la sate și orientarea lui practică pe problemele muncii agricole. În aceeași direcție, pentru dezvoltarea unui învățămînt realist și practic la sate și la orașe, bazat pe valori ale muncii, a activat și Ion Ghica. „Profesorii — arată Ion Ghica — trebuie să insufle tinerilor iubirea de oameni și de îndeletniciri plăcute și folositoare precum grădinăria, cultura pomilor, creșterea vitelor etc."[6]. De asemenea, pentru dezvoltarea învățămîntului la sate, pentru o școală a muncii bazată pe îmbinarea instrucțiunii cu producția, a teoriei cu practica a militat și Ion Ionescu de la Brad. „Omul — subliniază el — trebuie format a vieții în lumină și libertate, întru a agonisi prin muncă nu numai pentru sine dar și pentru societate"[7].

În proclamațiile revoluționare de la Islaz și Blaj ale anului 1848 orientarea spre o educație prin muncă și pentru muncă este prezentă[8], ca și în Legea instrucțiunii publice din 1864, care prevedea înființarea de școli tehnice, dar în aplicarea ei s-a făcut simțită absența în planurile de învățămînt pentru școala primară a stipulațiilor necesare privind lucrul manual pentru băieți.

Dezvoltarea social-economică în a doua jumătate a secolului al XIX-lea în țara noastră, aflată în „prima fază a dezvoltării capitalismului"[9], a făcut necesară accentuarea educației prin muncă și pentru muncă și organizarea unei instruiri practice și profesionale, P. S. Aurelian cerea în 1865, organizarea de ateliere de fierărie, strungărie, tîmplărie, în școlile primare din capitalele județelor și a unor cursuri practice de agricultură la sate. Numit ministru, în 1933, înființează ateliere meșteșugărești pe lîngă școlile primare rurale[10], urmărind completarea instrucției cu o pregătire practică, și introduce în programa de învățămînt a clasei a VI-a pregătirea pentru practicarea unei meserii potrivit specificului local. Proiectul de lege din 1886 face o amplă și temeinică argumentare pentru introducerea în școală a lucrului manual, considerîndu-l ca obiect de învățămînt în școala primară și în școala normală. Această prevedere dobîndește caracter legal prin Legea învățămîntului primar din 1893 (Take Ionescu) și prin Legea din 1896 (Petru Poni). O adevărată piatră de hotar constituie în această orientare Legea învățămîntului profesional din 1899 a lui Spiru Haret. Prin această lege a fost organizat învățămîntul profesional și tehnic prin reglementarea funcționării școlilor de agricultură, a școlilor de meserii, școlilor superioare de meserii, a școlilor comerciale, a cursurilor comerciale serale, a școlilor superioare comerciale, a școlilor profesionale avînd ca obiect „studiul teoretic și practic al agriculturii și industriilor anexe și deservite, al meseriilor și al comerțului". Organizarea învățămîntului profesional și tehnic urmărea pregătirea cadrelor necesare în domeniul economic, care „vor funda cu timpul industria, comerțul și agricultura la noi"[11]. În vreme ce în 1892 existau doar 17 școli profesionale, Haret

---

[4] „Vestitorul românesc", an VIII (1844, 15 iulie).
[5] „Curierul românesc" nr. 18, 1834.
[6] Ion Ghica, *Scrieri*, vol. IV, București, 1965, p. 325.
[7] „Pruncul român" nr. 35, 1848, p. 142.
[8] v. A. Manolache, Gh. T. Dumitrescu, Gh. Pârnuță, *Gîndirea pedagogică a generației de la 1848*, E.D.P., 1968.
[9] Nicolae Ceaușescu, *Partidul Comunist Român, continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România*. Expunere la aniversarea a 45 ani de la crearea P.C.R., Editura politică, 1964, p. 14.
[10] Monitorul Oficial, nr. 187/1883.
[11] *Raport din anul 1903*, p. 260.

a înființat 37 școli de agricultură și comerț numai în cursul anului 1901. Legea lui Simion Mehedinți, din 1918, urmărea să dea învățămîntului o direcție practică și în acest scop a introdus în școală lucrul manual, îndeletnicirile practice, gospodăria rurală potrivit specificului regional și a dotat școlile normale cu teren agricol. Simion Mehedinți cere renunțarea la școala memorării mecanice și introducerea unui învățămînt bazat pe muncă, pe îndeletniciri practice, scoțînd în evidență valoarea instructiv-educativă a muncii. „Munca — subliniază S. Mehedinți — este însușirea fundamentală a vieții... Școala muncii este singura cale pentru înălțarea unei societăți omenești... Vreau să lipim cartea de muncă și munca de carte, potrivit cu nevoile fiecărui ținut" [12]. Proiectul de reformă a învățămîntului din 1922 al lui P.P. Negulescu arată că baza metodologică a învățămîntului primar „va deveni, după principiile școalelor active, lucrul manual și aspectul actual, abstract și teoretic, al acestui învățămînt va fi înlăturat, dîndu-se o orientare practică și utilitară cît mai pronunțată" [13]. El susține înfăptuirea unei școli educative care să dezvolte funcțiile sufletești ale copilului, o școală adaptată realității țării noastre și bazată pe principiul formativ al muncii. Legea din 1924 a învățămîntului primar introduce pentru băieți lucrul manual și lucrările practice agricole (la sate) și pentru fete lucrul și gospodăria. Aceste prevederi sînt extinse prin Legea din 1928 și asupra învățămîntului secundar (gimnaziu și liceu). Legea lui Nicolae Iorga din 1931 dă o însemnătate sporită educației prin muncă, acordînd o mai accentuată pondere lucrului manual în vederea „practicării unui meșteșug" [14]. În acest scop, școala primară urma să aibă orientare practică cu specific regionalist, iar în școala secundară (gimnaziu și liceu) „cursurile teoretice ar avea să ocupe numai orele de dimineață, după-amiaza ar fi consacrată învățatului unui meșteșug" [15]. Prin aceste prevederi, N. Iorga [16] a urmărit să promoveze un învățămînt practic și adaptat necesităților țării noastre și să formeze un „om armonios", care „să aibă topite în însuși sufletul lui" realitățile naționale, școala fiind datoare să dezvolte însușirile creatoare și pe cele de caracter. El a pus în lumină valoarea formativă a muncii. Era convins că: „Școala de teorie va muri și în locul acestei școli va fi școala vie, școala practică" [17]. N. Iorga a evidențiat munca deosebit de grea căreia au trebuit să-i facă față înaintașii noștri „care au fost oameni vrednici, fiindcă și-au sprijinit viața lor pe muncă" [18]. El arată emoționant mesajul educativ pentru urmași al faptelor de muncă: „Căci cu adevărat noi nici nu am fost, ci numai faptele noastre au fost, și ele rămîn de acum înainte celor ce vin după noi" [19].

Însemnat este faptul că sistemul instructiv-educativ al comunităților de muncă, al grupelor de muncă școlare [20], ca formă de organizare și amplu demers metodologic de înfăptuire a educației prin muncă și pentru muncă, este aplicat în legislația noastră școlară. Comunitățile de muncă școlare le găsim introduse în proiectul de lege pentru reforma învățămîntului primar din 1933 și în programa respectivă a învățămîntului primar [21]; în proiectul de programă a învățămîntului primar din 1934 [22]; în programa învățămîntului primar și normal din octombrie-noiembrie 1938; în Legea învățămîntului secundar din 1939; în Legea pentru organizarea educației tineretului din 1941. În aceste programe și legi clasa școlară era considerată ea însăși o comunitate de muncă și i se dădea un rol preponderent instructiv, iar comunitățile de muncă propriu-zise, permanente și

---

[12] S. Mehedinți, *Școala poporului*, București, 1918, p. 29. Vezi și *Altă creștere, Școala muncii*, București, 1919; *Caracterizarea omului prin muncă și uneltele sale*, Socec 1931.

[13] P. P. Negulescu, *Reforma învățămîntului*, București, 1922, p. II.

[14] v. Monitorul Oficial, 25 iulie 1831.

[15] *Ibidem.*

[16] v. N. Iorga, *Cultura națională și politica națională*, București, 1908; *Noua direcție a învățămîntului*, București, 1931; *Politica culturii*, București, 1929.

[17] N. Iorga, *Credința mea*, București, 1931, p. 111.

[18] *Ibidem.*

[19] N. Iorga, *O viață de om așa cum a fost*, 3 vol. 1934, vol. 4, p. 88.

[20] v. Ion Orghidan, *Sistemul instructiv-educativ al muncii pe grupe*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1971; *Forța de muncă și pedagogia grupurilor mici*, în vol. *Sociologia în acțiune*, Iași, 1972; *Relația clasă școlară-grupă de muncă*, în vol. *Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului*, Alexandria, 1971.

[21] v. D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției*, 1934.

[22] v. Iosif Gabrea, *Modificarea programei învățămîntului primar*, București, 1934.

ocazionale, erau organizate în jurul obiectelor de învățămînt, în activitatea în afară de clasă și extrașcolară și aveau un rol preeminent educativ.

În Legea din 1937 a învățămîntului secundar lucrul manual rămîne mai departe ca obiect de învățămînt, dar este accentuată mai mult latura lui educativă decît cea practic-profesională, cum făcuse Nicolae Iorga. Prevederile privind activitățile practice din învățămîntul nostru, atît cel elementar cît și cel secundar, înscrise în legile din 1924, 1928 și 1937 au rămas în vigoare și după 23 August 1944, pînă la legea instrucțiunii publice din 1948, după care statutul muncii ca obiect de învățămînt ia o mare amploare și diversificare. Trebuie subliniat însă că înainte de 23 August 1944, deși progresiste în teorie, prevederile privind legarea școlii de practică, de muncă, au fost sortite, în sistemul legislației noastre școlare, numai copiilor oamenilor din popor, — claselor avute fiindu-le rezervat învățămîntul teoretic, rupt de viață și greșit considerat ca făuritor de „elite".

Această continuă și bogată prezență în legislația noastră privind învățămîntul a educației prin muncă și pentru muncă și a reglementărilor referitoare la organizarea activităților practice și profesionale este rodul deopotrivă al unei îndelungate practici educative, al preocupărilor și inițiativelor cadrelor didactice și al unei originale gîndiri pedagogice românești ce a asimilat în mod creator înrîuriri de peste hotare.

Astfel, prețioase inițiative pornesc începînd cu anii 1889—1891 din rîndurile cadrelor didactice de pe meleagurile Sibiului, Bîrladului, Brăilei. Se organizează expoziții de lucru manual și sînt publicate între 1880—1893 îndrumătoare de exerciții manuale[23]. George Moian[24], profesor la Sibiu și apoi la Școala normală de învățători din București, publică lucrări privitoare la îndeletnicirile practice. Se întreprind călătorii documentare în străinătate. În 1884 B.P. Hașdeu face o călătorie de studii în Elveția și expune lui Gh. Chițu, ministru al învățămîntului, constatările sale cu referire la lucrul manual. În 1893, C. C. Arion are misiunea de a vizita țările nordice și de a face cunoscută lui Take Ionescu, ministrul instrucțiunii publice, organizarea activităților practice școlare. În 1911, la Congresul de pedagogie de la Bruxelles, Ana Conta-Kernbach, delegata țării noastre, propune prelungirea învățămîntului obligator pînă la vîrsta de 16 ani, spre a se putea organiza în mod rațional o educație a îndeletnicirilor practice.

În cadrul direcției școlii active, în gîndirea pedagogică între cele două războaie mondiale, s-a conturat la noi o orientare privind educația prin muncă, avînd ca principali reprezentați gînditori ca Simion Mehedinți, P. P. Negulescu, Ion Nisipeanu, Nicolae Iorga ș.a. Aceștia, după cum s-a arătat, au avut și o prețioasă contribuție în acest sens și în domeniul legislației școlare. Punem în lumină cîteva aspecte proprii și altor gînditori. Astfel G.G. Antonescu, accentuînd latura educativă, subliniază valoarea formativă a activității practice (loturi școlare, ateliere, laboratoare etc.) în dezvoltarea intelectului și moralității[25]. Ștefan Bârsănescu[26], integrînd fenomenul educației în praxisul social-uman și concepînd știința pedagogiei ca cercetare a unui fenomen specific ce „rezultă din contactul dintre societate și cultură în vederea realizării de valori", consideră munca ca o valoare de bază a societății umane implicînd o complexă tehnologie educativă. Stanciu Stoian[27], considerînd pedagogia ca știință ce studiază „funcția educativă a vieții sociale și umane", funcție ce ținînd seama de mediul social organic de viață trebuie să creeze un „mediu favorabil unei culturi proprii", vede în muncă un element esențial al formării umane. I.C. Petrescu[28], punînd pe prim plan necesitatea întemeierii unei pedagogii

---

[23] v. I. Popescu-Teiușan, *Din experiența școlii românești în pregătirea tehnico-productivă a elevilor*, în vol. *Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului*, Alexandria, 1971.

[24] v. G. Moian, *Lucru manual educativ*, Sibiu 1895; *Activitatea simțurilor în învățămînt* (postum), Sibiu, 1924.

[25] v. G. G. Antonescu, *Pedagogia generală*, Craiova, 1943; *Din problemele pedagogiei moderne*, București, 1939.

[26] v. Șt. Bârsănescu, *Politica culturii în România contemporană*, Iași, 1937; *Tehnologia didactică*, Iași, 1939; *Istoria pedagogiei românești*, București, 1941.

[27] v. Stanciu Stoian, *Sociologia și pedagogia satului*, București, 1937; *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești*, București, 1938; *Educație și tehnologie*, București, 1973.

[28] v. I. C. Petrescu, *Contribuție la o pedagogie românească*, Craiova, 1948; *Școala și viața*, București, 1929.

românești realiste îndreptate spre valorile de bază ale culturii naționale și văzînd idealul educației în integrarea cît mai perfectă a individului în societatea respectivă", consideră educația prin muncă ca element fundamental al acestui ideal. Dimitrie Gusti[29] a evidențiat valoarea educativă a muncii prin sistemul cercetărilor sociologice de teren urmărind cunoașterea realității sociale Experimentarea a început-o în 1925 și a continuat-o în 1934 prin echipele studențești și în 1938—1939 pe baza Legii serviciului social. Această activitate a făcut evidentă necesitatea întregirii educației intelectuale prin muncă și acțiune socială, deschizînd tineretului un larg cîmp de inițiativă, ducînd la formarea simțului de răspundere și a dragostei față de popor. C. Rădulescu-Motru[30] a pus în mod deosebit în lumină rolul muncii și al educației prin muncă în progresul omenirii. „Mîna este — arată el — cel mai util instrument și cel care a precedat pe toate celelalte. Mîna a servit ca model primelor instrumente. Organizarea ei constituie în sîmbure întreaga tehnică a mașinismului"[31]. Șt. Zeletin[32] propune — prin prisma socialist burgheză — o școală corespunzătoare dezvoltării României moderne, o școală științifică și practică bazată pe studiul sociologic al realităților noastre sociale, o „școală națională" care să formeze „sufletul social românesc". Ion Nisipeanu[33] cere ca „Școala de carte să cedeze locul unei școli de muncă, de proprie activitate și manuală și spirituală a copiilor"[34]. De aceea, școala viitorului trebuie dotată cu atelier, grădină școlară, iar copiii să muncească efectiv și să fie introduși în „toate înfățișările muncii". El arată că munca trebuie să devină obiect de învățămînt, avînd atît caracter teoretic cît și practic (atelier). Ilie Cristea[35] aduce viziunea progresistă, revoluționară, a militantului comunist ce condamnă racilele unei educații ce pregătește tineretul „sub semnul idealurilor apuse" și cere o școală nouă potrivită societății noastre de mîine.

Concepția Partidului Comunist Român de legare a școlii de viață, de practica construirii societății socialiste, de integrare funcțională a activității practice în procesul de învățămînt, cere realizarea unui întreg sistem educativ, urmărind să asigure atît asimilarea cunoștințelor științifico-tehnice și formarea deprinderilor de muncă în vederea unei profesii, cît și cultivarea aptitudinilor pentru profesii practice și însușirea atitudinii socialiste față de muncă.

Această înnoitoare operă educativă, realizînd o temeinică și eficientă integrare profesională și socială a tineretului, se încadrează în conceptul de arie mondială al educației permanente, personalitatea umană formîndu-se de-a lungul întregii vieți, într-o sinteză a dinamismului individual cu cel al societății.

În anii construirii socialismului în țara noastră, conținutul de bogat registru al educației prin muncă și pentru muncă este temeinic ilustrat, marcînd aportul creator al gîndirii pedagogice românești și al învățămîntului nostru[36].

Astfel, încă din primii ani ai revoluției culturale, educația prin muncă și pentru muncă, legarea școlii de viață, de producție, a constituit o preocupare fundamentală prezentă în hotărîrile congreselor și plenarele Partidului Comunist Român. Ea este consacrată prin Legea învățămîntului din 1948 și ridicată pe trepte și forme superioare de organizare prin Legea învățămîntului din 1968, în cadrul atelierelor școlare, loturilor experimentale, laboratoarelor, activității în întreprinderi etc. Încă din 1955—1956, lucrul manual este introdus ca obiect de învățămînt în clasele I—IV, iar din 1956—1957 lucrările din ateliere și de pe terenurile școlare agricole sînt introduse în planurile de învățămînt și în programe, fiind prevăzută practica în producție. În anul 1958—1959, predarea cunoștințelor agricole constituie obiect de studiu în școlile de șapte ani sătești. Munca practică,

---

[29] v. D. Gusti, *Știința și pedagogia națiunii*, București, 1944; *Sociologia militans*, Buc., 1946.
[30] C. Rădulescu-Motru, *Personalismul energetic*, București, 1927; *Curs de psihologie*, București, 1929.
[31] C. Rădulescu-Motru, *Personalismul energetic*, București, 1927, p. 138.
[32] v. St. Zeletin, *Naționalizarea școalei*, București, 1926.
[33] Ion Nisipeanu, *Școala psihologică*, București, 1938; *Dintr-o campanie pedagogică pentru școala activă*, București, 1931.
[34] Ion Nisipeanu, *Școala viitorului*, în revista „Pentru lumea copiilor" nr. 6, 1953.
[35] v. Ilie Cristea, *Articole* (1923—1936), Editura politică, București, 1961.
[36] v. Ion Orghidan, *Valențe educative ale muncii în gîndirea pedagogică contemporană*, în vol. *Școala și producția*, București, 1976.

participarea directă la munca productivă în fabrici şi pe ogoare, la executarea planurilor de producţie, la activităţile obşteşti, asigură o legătură mai strînsă a şcolii cu viaţa. Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român (1965) a dat o însemnătate deosebită dezvoltării învăţămîntului profesional şi îmbinării cercetării fundamentale cu producţia. Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român (1970) a trasat ca sarcină primordială asigurarea strînsei legături între şcoală şi viaţă, între şcoală şi cerinţele practicii. În raportul la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român (1974), tovarăşul Nicolae Ceauşescu, arătînd că legarea învăţămîntului de muncă, de practică, de viaţă, constituie un principiu fundamental al şcolii româneşti a subliniat că „Este necesar să se pună un accent mai mare pe legarea organică a întregului învăţămînt cu producţia" [37].

În documentele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român, în cuvîntarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu, la Conferinţa naţională a cercetării ştiinţifice, este elaborată o înaintată şi cuprinzătoare politică a ştiinţei, axată pe următoarele strategii, pe următoarele coordonate operaţionale: integrarea cercetării cu producţia şi cu învăţămîntul; asigurarea perfecţionării continue a cunoştinţelor în orizontul educaţiei permanente; punerea în lumină şi potenţarea — prin ştiinţă — a rolului omului de făuritor al istoriei; caracterul anticipativ, prospectiv, al cercetării ştiinţifice în raport cu obiectivele şi necesităţile sociale; caracterul interdisciplinar şi multidisciplinar al cercetării ştiinţifice; îmbinarea organică a cercetării fundamentale cu cea aplicativă; valorificarea culturii autohtone şi afirmarea ştiinţei româneşti pe plan naţional şi mondial; rolul ştiinţei în promvarea păcii şi colaborării internaţionale.

În cadrul acestui nou şi larg orizont al politicii ştiinţei trasat de însemnate documente ale Partidului Comunist Român, s-a structurat în anii construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate o cuprinzătoare şi eficientă *educaţie prin muncă şi pentru muncă.*

În lumina orientării fundamentale date de Partidul Comunist Român întregului nostru învăţămînt privind temeinica legare a şcolii de practică, de viaţă, de cerinţele dezvoltării social-economice şi de nevoile concrete ale producţiei, se desfăşoară în întreaga ţară ample activităţi urmărind înfăptuirea unui complex şi armonios sistem de educaţie prin muncă şi pentru muncă, care include adecvate activităţi practice de atelier, în laborator, în unităţi industriale şi agricole, cercuri literare etc. Structurarea sistemului vizează să asigure atît asimilarea cunoştinţelor ştiinţifice-tehnice şi formarea deprinderilor de muncă în vederea unei profesii, cît şi cunoaşterea şi cultivarea aptitudinilor pentru profesiuni practice şi formarea atitudinii socialiste faţă de muncă, înlesnindu-se astfel încadrarea tineretului în munca productivă.

În anul 1975/1976 învăţămîntul general, liceal şi tehnic profesional dispunea de 230 000 locuri de muncă pentru activitatea tehnică productivă a elevilor. La acestea se mai adaugă aproximativ 12 000 de locuri oferite elevilor în atelierele diferitelor unităţi economice. S-a extins patronarea atelierelor şcolare de către marile întreprinderi şi se dezvoltă de asemenea organizarea centrelor de ateliere interşcolare.

Institutul de ştiinţe pedagogice în colaborare cu Inspectoratul şcolar al judeţului Teleorman a întreprins, începînd din 1971 [38], o amplă cercetare-acţiune pe mai mulţi ani în această însemnată problematică [39] şi a publicat un valoros

---

[37] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român* în vol. *Congresul al XI-lea al P.C.R.*, Ed. politică, Bucureşti, 1974, p. 54.

[38] George Văideanu, *Semnificaţia pedagogică a activităţilor tehnice-productive*, „Rev. de ped." nr. 9/1971 ;*Statutul pedagogic al activităţilor tehnice-productive*, în vol. *Educarea elevilor pentru munca productivă*, Buc., 1972; C. Ştefănescu, F. Chirea, P. Bărbulescu, V. Vişan, *Planul de cercetări experimentale pe anul 1971—1972 în judeţul Teleorman*, „Rev. de ped." nr. 9/1971; M. Ghivirigă, *Elemente de metodică a instruirii practice în producţia industrială*, 1964; *Problemele conţinutului orientării şcolare şi profesionale*, 1969; F. Chirea, *Tipologia atelierelor şcoală din jud. Teleorman*, în vol. „Şcoala şi producţia", Bucureşti 1976.

[39] P. Bărbulescu, *Cercetarea pedagogică în sprijinul educaţiei prin muncă*, „Rev. ped." nr. 9/1971; *Conceptul de educaţie prin muncă* şi vol. *Ed. prin muncă şi pentru muncă*, 1972; *Complex şcolar integrat în vederea pregătirii prin muncă şi pt. muncă a elevilor*, „Rev. de ped." nr. 5/1975.

volum însumînd rezultatele primei faze de cercetare [40]. De asemenea, în colaborare cu Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, Institutul de științe pedagogice a publicat un cuprinzător volum valorificînd importantul proces de largă participare creatoare a cadrelor didactice în realizarea acestei problematici [41] (v. studiile Maria Stănescu, Atitudinea educatorului și eficiența educației pentru muncă ; D. Todoran, Formarea profesorului pentru școala muncii ; Elena Cojan, Educarea elevilor pentru munca productivă).

Cercetările Institutului din domeniul educației prin muncă și pentru muncă au continuat în perioada ulterioară prin experimente întreprinse atît în București, cît și în alte centre din țară (de ex., municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej), realizările fiind expuse în volumele Pedagogia muncii în școală [42], Pregătirea tehnico-productivă a elevilor din mediul rural [43]. Școala și producția [44]. Punînd în lumină valențele educativ-formative ale activităților tehnico-productive, volumele înfățișează cercetările efectuate privind : creativitatea în munca elevilor, motivația muncii, metodologia pregătirii profesorilor-maiștri, evaluarea randamentului școlar la activitatea tehnico-productivă, activitatea tehnico-productivă în mediul rural.

Valorificînd în mod creator ceea ce a însemnat important aport și progres prin muncă în școala noastră, învățămîntul României socialiste a adus în acest domeniu înfăptuiri de o însemnătate deosebită.

Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al Partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste cuprinde un amplu și eficient sistem operativ de realizare a pregătirii tineretului pentru muncă și viață [45]. De-a lungul tuturor treptelor de învățămînt este asigurată strînsa corelare a activității instructiv-educative și tehnico-aplicative cu cerințele dezvoltării economice-sociale a țării, avîndu-se în vedere specificul regiunii în care funcționează unitățile școlare. În învățămîntul superior, întregul proces de instruire se desfășoară pe baza programelor de integrare cu cercetarea și producția, cu practica social-politică.

Școala trebuie „să dezvolte în rîndul tinerilor respectul și pasiunea pentru munca concretă, producătoare de valori materiale" [46]. „Iată în ce mod — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — înfăptuim în viață hotărîrile Congresului al XI-lea al partidului privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, făurirea unui nou cetățean al patriei socialiste, înarmat cu cele mai înalte cunoștințe științifice și temeinic pregătit pentru muncă, pentru cercetare, gata să acționeze cu îndrăzneală și pasiune pentru înflorirea generală a societății noastre socialiste, contribuind la progresul științei, la ridicarea națiunii noastre pe o treaptă superioară de dezvoltare" [47].

---

[40] v. *Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului*, Alexandria, 1971 (Coord. P. Bărbulescu).

[41] v. *Educarea elevilor pentru munca productivă*, București, 1972. De asemenea vol. *Educația prin muncă și pentru muncă*, Editura Academiei R.S.R., 1972.

[42] *Pedagogia muncii în școală*, București, 1974, în Colecția „Caietele Colocviului național de pedagogie", 1974.

[43] *Pregătirea tehnico-productivă a elevilor din mediul rural*, București, 1974.

[44] *Școala și producția* (coord. șt. P. Bărbulescu), București, 1975—1976.

[45] Vezi *Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al Partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative*, Ed. politică, București, 1976.

[46] Nicolae Ceaușescu, *Expunerea la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, „Scînteia", nr. 10508, 3 iunie, 1976.

[47] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la mitingul cu prilejul inaugurării festive a noului an de studiu*, în „Scînteia" nr.10598, 16 septembrie 1976.

J. Fr. HERBART VĂZUT DE PEDAGOGI ROMÂNI (la 200 de ani de la naşterea sa: 1776—1841)

Conf. univ. dr. TEODOR GAL
Univ. „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca

În România, herbartismul s-a răspîndit treptat, începînd cu deceniul al şaptelea al secolului trecut şi marchează trecerea pedagogiei româneşti într-o etapă nouă a dezvoltării sale — etapa pedagogiei sistematice. Influenţa lui Herbart asupra şcolii româneşti a fost foarte puternică, vreme de aproape opt decenii.

De obicei se afirmă că herbartismul a pătruns în România adus de pedagogi care au studiat în Germania, în cele două centre pedagogice renumite Leipzig şi Jena, precum şi la Viena şi la Praga. Întorşi acasă, absolvenţii din Germania şi Austria au funcţionat mai ales ca profesori de pedagogie în cele patru centre pedagogice din Transilvania (Blaj, Arad, Sibiu şi Năsăud), ajungînd să dea naştere unei adevărate mişcări pedagogice.

Cele dintîi lucrări de pedagogie sau de istoria pedagogiei cu orientare herbartiană clară, începînd cu anul 1874 pînă la 1900 au fost scrise de pedagogi transilvăneni [5, 19, 20, 21, 23, 26, 28, 36]. Dintre acestea, înainte de a apărea în volum, unele au fost publicate în presa pedagogică a vremii în „Foaia scolastică" (Blaj), „Foişoara" Telegrafului român" (Sibiu), „Biserica şi şcoala" (Arad). Desigur, o parte dintre lucrările menţionate au circulat şi au fost binecunoscute şi peste Carpaţi, unde au trecut, uneori, chiar cu autorii lor [6, 36].

Este adevărat că, în Transilvania, mişcarea herbartiană a fost mai puternică, însă, chiar înainte de anul 1900, herbartianismul a avut aderenţi autohtoni de mare ţinută intelectuală şi dincolo de munţi.

În România, Herbart s-a făcut auzit, mai întîi, ca filozof, prin Titu Maiorescu — cel dintîi român care şi-a luat doctoratul în Germania cu o teză despre filozofia lui Herbart, „De philosophia Herbarti". Influenţa lui Herbart este prezentă atît în prima sa lucrare de filosofie tipărită în limba germană, „Einiges philosophisches in Gemeinfasslicher form" (1871), cît şi în „Logica" lui (1876). Se ştie, de asemenea, că „prima lucrare originală de psihologie în limba română" în spirit herbartian scrisă de Ioan Popescu [23] a fost recenzată elogios de Titu Maiorescu în „Convorbiri literare" [27, pp. 637—38, 651, 655].

Fără îndoială că de pe astfel de poziţii de gîndire Titu Maiorescu a deschis poarta pentru pătrunderea masivă pe pămînt românesc a pedagogiei herbartiene, pe care a privit-o cu simpatie.

În domeniul pedagogiei, este demn de semnalat că renumita şcoală din Bucureşti, Azilul „Elena Doamna" (unde a funcţionat şi I. Slavici), la 2 ianuarie 1883, a scos revista „Educatorul" care avea ca redactor pe Barbu Constantinescu, profesor distins, care îşi făcuse studiile de filosofie şi pedagogie la Leipzig sub conducerea lui Ziller, adept fervent al lui Herbart*. De aceea, e firesc că, în parte, conţinutul revistei a avut o orientare herbartiană.

O personalitate de prim ordin a culturii şi pedagogiei româneşti, C. Dimitrescu-Iaşi, şi-a desăvîrşit studiile la Berlin şi la Leipzig (1875—1877), unde a audiat cursurile lui Ziller. Pornind de aci, se apreciază că, orientîndu-se după

---

* P. Gîrboveanu, *Societatea pentru învăţarea poporului român din Bucureşti cu şcoalele ei* (1866—1906), p. LXXI.

ideea lui Herbart de a lega cunoştinţele teoretice de practică, el a înfiinţat seminarul pedagogic universitar (1898), iniţiind „o adevărată mişcare pedagogică" [6, p. 390]. În volumul omagial scos cu ocazia împlinirii a 25 de ani de activitate (1904), V. Gr. Borgovan a publicat un studiu despre Herbart, motivînd prin aceea că „onorabilul jubiliar este, la noi, unul dintre cei mai autorizaţi reprezentanţi ai şcolii herbartiene..." [6, p. 387 ; vezi şi 9, p. 156].

În aceeaşi perioadă a apărut şi lucrarea de doctorat a lui Basile Demetrescu-Oprea, o paralelă între Herbart şi Rousseau, susţinută în anul 1896 la Lausanne (Elveţia), tradusă în româneşte şi publicată în anul 1900 [11]. Lucrarea a fost concepută în timpul studiilor de la Jena, cînd a audiat cursurile profesorului W. Rein şi a fost scrisă din dorinţa de a contribui la „aplicarea principiilor fundamentale de educaţie ale lui Herbart" [11 p. X].

După anul 1900 şi pînă în 1918, numărul lucrărilor de orientare herbartiană a sporit, fie datorită unora dintre autorii pomeniţi, care au scos ediţii şi lucrări noi [5, 6, 21, 29—31], fie datorită contribuţiei altor aderenţi la doctrină, care scriu, prelucrează sau traduc lucrări străine despre Herbart [4, 9, 10, 14, 18, 35], unele din ele apărînd în patru ediţii din 1908 pînă în 1924 [35].

Tot acum apare cea dintîi traducere în româneşte din Herbart, *Schiţarea de prelegeri pedagogice* pe care o datorăm învăţătoarei Ana Florea din Blaj (1904), nesemnalată în *Bibliografia pedagogică românească* a lui I. C. Petrescu. În prealabil, traducerea s-a publicat în „Foaia scolastică" (Blaj), în anul 1902, 1903 şi în primul număr din 1904.

În coloanele revistelor, articolele şi studiile despre Herbart încep să se publice cam în aceeaşi perioadă cu lucrările de orientare herbartiană.

După cum apreciază cercetătorii, pedagogia herbartiană a dominat orizontul şcolar românesc în decursul anilor 1880—1919 [3, p. 730]. De la această dată, ba chiar înainte, încep să pătrundă şi la noi idei novatoare, inclusiv ideile pedagogiei experimentale care, treptat, vor deveni dominante. Cu toate acestea, este curios că lucrări despre Herbart continuă să apară, examinînd „naturalismul" în concepţia lui pedagogică [8], educaţia prin instrucţie în lumina pedagogiei herbartiene" [7], personalitatea educatorului [15] sau răspîndirea herbartianismului la români [34]. În acelaşi timp, manualele şi tratatele de istoria pedagogiei îi acordă un loc de frunte demn de un scriitor clasic [1, 12, 27, 33].

În perioada de care ne ocupăm s-a scos în româneşte (1925) una din scrierile fundamentale ale lui Herbart *Prelegeri pedagogice* [16], iar *Antologia pedagogică* [17] a publicat texte din cele două opere fundamentale *(Pedagogia generală* şi *Prelegeri pedagogice).*

În anul 1921 s-a tradus, într-o ediţie nouă, lucrarea lui G. Compayré despre Herbart [10], iar în anul 1924 a apărut lucrarea lui Ufer despre pedagogia lui Herbart [35], în ediţia a IV-a.

Este interesant de semnalat, în acest loc, că, înainte cu mult de a se fi tălmăcit în româneşte opera lui Herbart*, s-au tradus lucrări pedagogice fundamentale apărute cu mult în urma lui, lucrări reprezentative pentru curentele noi ce se iviseră la orizontul gîndirii pedagogice şi al vieţii şcolare — lucrări ce aparţin lui H. Spencer, W. James, M. Montessori, A. Binet, Ed. Kirkpatrik ş.a. Chiar *Pedagogia* lui Rein a fost tradusă în româneşte încă din anul 1904 (Piatra-Neamţ).

Datele înfăţişate pînă acum ne conduc la concluzia că Herbart şi herbartianismul n-au fost cunoscute de marele public dăscălesc de la sursă (traducerea operei lui venind tîrziu), ci din articole de popularizare, din prelucrări făcute de străini şi traduse în româneşte, precum şi din lucrări autohtone care înfăţişau ideile sale. Această situaţie a constituit o sursă de denaturări şi a redus gîndirea lui complexă mai ales la latura ei didactică, încît, în conştiinţa multora, concepţia lui Herbart se identifică, în esenţa ei, cu treptele formale.

Chiar dacă, într-o perioadă, se apreciază că Herbart stăpînea necontestat orizontul gîndirii pedagogice şi viaţa şcolară la noi, cercetarea lucrărilor de peda-

* Ne referim la traducerea din anu 1925, fiindcă cea din anul 1904, de la Blaj, s-a răspîndit într-un cerc restrîns.

gogie și a revistelor pedagogice ne duce la concluzia că influența lui n-a fost unică și exclusivă. În conștiința pedagogilor și a oamenilor de școală români. ideile lui Herbart au coexistat cu acelea ale clasicilor pedagogiei care l-au precedat (Comenius, Locke, Pestalozzi) și ale căror nume revin mereu și sînt permanent prezente în presa pedagogică și în diferite lucrări. Se poate spune, mai mult, anume că ideile herbartiene au coexistat chiar cu idei ale acelor pedagogi care reprezintă o reacție față de școala herbartiană, Diesterweg și Dittes — cel mai distins pedagog austriac. Astfel, e demn de reținut faptul că, în anul 1881, în tipografia Academiei Române a apărut lucrarea lui M.Boeriu, *Manual de educație și instrucție* (245 p.), prelucrare după dr. Dittes, iar în „Foaia scolastică" din Blaj (1875), P. Ungureanu scrie despre *Disciplina scolastică — după Dittes.* Aceeași revistă, cu un an mai tîrziu (1877), a publicat studiul *Dispozițiile omului și legile didactice ce rezultă dintr-însele — după Diesterweg.*

În cele aproape opt decenii cît s-a menținut în viața școlii românești, herbartianismul a fost apreciat diferit, mergînd de la acceptarea lui fără rezerve și cu entuziasm nemărginit, pînă la considerarea lui ca „o nenorocire" pentru școala românească (mai ales prin felul în care se înțelegeau și se aplicau treptele formale, ca și prin concepția sa filosofică). Pentru primul caz reprezentantul tipic este Petru Șpan [28—31], iar pentru al doilea, Onisifor Ghibu [15, p. 26] — ceea ce nu înseamnă că acesta din urmă ar nega valoarea lui Herbart ca pedagog. Dimpotrivă, el caută să valorifice alte aspecte ale gîndirii herbartiene decît treptele formale și anume acele aspecte prin care pedagogul german „va rămîne pentru totdeauna în istoria năzuințelor pentru ridicarea umanității prin educație" [15, p. 26]. Între aceste două extreme se situează autorii de studii și lucrări de pedagogie sau de istoria pedagogiei cînd scriu despre Herbart. De obicei, autorii citați de noi (vezi Bibliografia), după ce apreciază concepția lui pedagogică în termeni, adesea, superlativi, începînd cu ideea că Herbart este întemeietorul pedagogiei ca știință, iau atitudine critică, reproșîndu-i, după caz, stilul greoi, mai ales datorită terminologiei, intelectualismul exagerat, caracterul unilateral al scopului educației, caracterul rigid al treptelor formale etc. Critica cea mai completă ni se pare aceea a pedagogului arădan Petru Pipoș [21, p. 259—260] și aceea a profesorului universitar G. G. Antonescu [1, p. 433—499], aprecieri care au fost, apoi, adoptate și de autorii de manuale școlare scrise ulterior [2, 12, 25, 37].

Prin urmare, în concepția pedagogilor români, ca și în concepția celor mai însemnați pedagogi pe plan universal, pînă în zilele noastre, herbartianismul, în esența lui, nu reprezintă un rău ; răul constă doar în exagerările și denaturările ce s-au atașat la el, precum și în aceea că mulți practicieni aplicau teoria lui neînnoită, cu toate defectele sale originare. Or, se știe că în mîna unor nepricepuți cele mai sănătoase idei pot degenera în caricatură și chiar în ridicol.

Așa cum a germinat, în concepția pedagogilor români, spus în general, herbartianismul nu poate fi socotit ca frînă în gîndirea pedagogică și în procesul de învățămînt ; dimpotrivă, el a avut un caracter *activ, creator.*

În a doua jumătate a deceniului al cincilea, pînă în prima jumătate a deceniului al șaptelea al secolului nostru, într-o atitudine cvasiproletcultistă, de subapreciere a moștenirii pedagogice, la noi, se întîlneau afirmații prin care aportul lui Herbart la dezvoltarea gîndirii pedagogice era extrem de mult diminuat, pe considerentul că, prin concepția sa, el s-ar fi pus în slujba prusacismului reacționar, iar peste hotare, în slujba forțelor conservatoare și reacționare ale popoarelor. Caracteristic pentru această orientare este manualul de *Istoria pedagogiei* întocmit de M. Roller în anul 1949 (p. 168—170). Cu această denaturare, produsă în anul 1949, a fost înfățișat Herbart numeroaselor serii de studenți și de elevi ai școlilor pedagogice, vreme de un deceniu, iar în diferite scrieri cînd se pomenea numele lui, se pomenea ca să fie combătut... În manualul de *Istoria pedagogiei* din anul 1958, pe o întindere de cinci pagini, față de Herbart se adoptă o atitudine mai pozitivă, deși critica formulată de Roller se păstrează, ceva mai atenuat [37, p. 126].

În anul următor (1959), a apărut manualul de *Istoria pedagogiei* a lui Konstantinov ș.a., tradus din limba rusă după ediția din 1956. În acest manual, pe o întindere de 15 pagini (p. 112—126), concepția pedagogică a lui Herbart este

înfăţişată obiectiv, subliniindu-se adevărul că „Herbart a făcut mult pentru crearea pedagogiei ca disciplină ştiinţifică. El a arătat că pedagogia îşi are un sistem propriu de noţiuni" (p. 126).

Cercetătorului obiectiv îi apare curios că şi după această dată (încă în 1966) pedagogi români de prestigiu se menţin pe linia veche de interpretare rolerianâ, aşa cum se poate urmări într-o lucrare de bază care-şi propune să dezvăluie prezenţa clasicilor în gîndirea pedagogică românească [32, p. 165, 217].

Reţinem în acest loc că, încă din 1958, psihologii români au apreciat mult mai obiectiv aportul lui Herbart la dezvoltarea psihologiei — deşi el ca pedagog rămîne mare, căci obiectivul său suprem era educaţia şi ştiinţa educaţiei, ca instrumente de înălţare a omeniri spre moralitate, în timp ce filosofia şi psihologia îi serveau pentru fundamentarea teoretică a pedagogiei şi a practicii educative. Într-adevăr, în tratatul de *Istoria psihologiei*, se vorbeşte despre caracterul *original şi productiv* al gîndiri psihologice herbartiene, considerîndu-se că „psihologia a făcut progrese graţie lucrărilor lui Herbart şi ale herbartienilor" [27, p. 396].

Pe linia aprecierii obiective a contribuţiei lui Herbart în gîndirea pedagogică românească, reţinem, în continuarea analizei, încă trei momente.

Volumul al patrulea *Din istoria pedagogiei româneşti* (1969), în concluziile unui studiu asupra lui P. Şpan, înfăţişează mişcarea pedagogică herbartiană în termenii următori : „Dacă examinăm cu atenţia cuvenită şi în spirit obiectiv concepţia acestei mişcări pedagogice, în esenţa ei, putem desprinde un *fond pozitiv*, uimitor prin bogăţia şi prospeţimea ideilor pe care le cuprinde, precum şi prin indicaţiile de ordin practic. Cum s-ar explica altfel, dacă nu prin prezenţa acestui fond sănătos, faptul că a cucerit rapid, iar apoi a dominat lumea şcolară vreme de aproape un secol ? Caducitatea ideilor sale nu i-ar fi adus asemenea glorie... De aceea şcoala herbartiană... nu poate fi apreciată decît ca reprezentînd un progres în dezvoltarea culturală a omenirii, în dezvoltarea gîndirii pedagogice în special [13, p. 154].

De asemenea, e demn de remarcat că manualul actual de *Istoria pedagoiei* pentru liceele pedagogice, începînd cu prima lui ediţie, aşază pe Herbart la locul ce i se cuvine în rîndul clasicilor pedagogiei, apreciindu-i „contribuţia personală la procesul de fundamentare teoretică a pedagogiei ca ştiinţă" [2, p. 151] şi contribuţia lui „în vederea unei mai bune organizări a procesului de învăţămînt din ţara noastră" (ibid., 156).

În sfîrşit, un indiciu cert al aprecierii lui Herbart şi al omagierii lui la 200 de ani de la naştere îl constituie reeditarea traducerii uneia din operele sale fundamentale — *Prelegeri pedagogice* — anunţată în Planul editorial al E.D.P. pe anul 1976.

Încheind şirul consideraţiilor noastre, credem că se poate aprecia că succesul extraordinar al concepţiei lui Herbart se explică, în primul rînd şi mai presus de toate, prin forţa de adevăr incontestabil al ideilor sale fundamentale.

BIBLIOGRAFIE

1. Antonescu, G. G., *Istoria pedagogiei. Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne*, ediţia a IV-a, editura „Cultura Românească" (f.a.). Celelalte ediţii: ediţia I (f.a.), ediţia a II-a. 1927, ediţia a III-a (f.a.).
2. Bârsănescu, Şt. (coordonator) ş.a., *Istoria pedagogiei, Manual pentru liceele pedagogice şi institutele pedagogice de 2 ani*, E.D.P., 1970.
3. Bârsănescu Şt., *Istoria pedagogiei româneşti*, în: *Istoria filosofiei moderne*, vol. V, Bucureşti, 1941 (p. 599—800).
4. Bologa, Vasile, *Studii pedagogice şi discursuri*, cap.: *Principiile fundamentale ale pedagogiei ştiinţifice, după Herbart*, Sibiu, 1905.
5. Borgovan, V. Gr., *Istoria pedagogiei — schiţe şi lecturi*, ediţia a III-a, Bucureşti, 1919, Celelalte ediţii: ediţia I 1898, ediţia a II-a, 1915.
6. Borgovan, V. Gr., *Schiţare a pedagogiei lui Herbart*, în: *Omagiu lui C. Dimitrescu-Iaşi, — din partea elevilor şi prietenilor săi, la împlinirea unui pătrar de activitate*, Bucureşti, 1904.
7. Burdun, N. George, *Educaţia prin instrucţie în lumina pedagogiei herbartiene*, P. Neamţ, 1929.
8. Burdun, Lucia, *Naturalismul în pedagogie*, Brăila, 1935 (două ediţii).
9. Compayré, Gabriel, *Herbart şi educaţia prin instrucţie* (trad. C-tin Damianovici), Biblioteca pentru toţi nr. 537—538, Bucureşti, 1909.
10. Compayré, Gabriel, *Herbart şi educaţia prin instrucţie* (trad. Mihăilescu I.), Buc. 1921.
11. Demetrescu-Oprea, Basile, *Rousseau şi Herbart ca pedagogi şi filosofi*, Bucureşti, 1900.
12. Enescu, N. C., *Istoria pedagogiei*, ediţia a III-a, Bucureşti, 1941. Celelalte ediţii: 1933, 1935

13. Gal, T., *Activitatea şi gîndirea pedagogică a lui Petru Şpan*, în: *Din istoria pedagogiei româneşti*, vol. IV (sub. red. Stanciu Stoian), E.D.P., 1969 (p. 125—158).
14. Ghibu, O., *Anuar pedagogic* (1913), Sibiu, 1912.
15. Ghibu, O., *J. Fr. Herbart, Ce ne spune el, la aniversarea de 100 ani de la moarte*, Sibiu, 1942.
16. Herbart, J. Fr., *Prelegeri pedagogice*. Cu studiu critic asupra filosofiei şi pedagogiei lui Herbart, de G. G. Antonescu. Trad. de I. C. Petrescu şi I. I. Gabrea, Bucureşti, 1925.
17. Herbart, J. Fr., *Pedagogia generală* (texte alese); *Prelegeri pedagogice* (texte alese), în: *Antologie pedagogică*, vol. II, de G. G. Antonescu şi P. V. Nicolau, edit. „Cultura Românească", Bucureşti (f.a).
18. Kiritzescu, Ştefan, *Teoria educaţiei după principiile lui J. Fred. Herbart*, Prelucrare du pă A. P. Pinloche şi Ed. Roehrich, Bucureşti, 1901.
19. Munteanu, Solomon, *Educaţie şi instrucţie*, Blaj, 1874.
20. Petrovici, Lazăr, *Compendiu de pedagogie*, Arad, 1880.
21. Pipoş, Petru, *Istoria pedagogiei*, ediţia I, Arad, 1892, ediţia a II-a, Arad, 1903.
22. Popescu, Ioan, *Compendiu de pedagogie...* Sibiu, 1868.
23. Popescu, Ioan, *Psihologia empirică*, Sibiu, 1881 (alte ediţii: 1887, 1903).
24. Popescu, Ion, *Pedagogia*, Sibiu, 1892.
25. Popescu-Teiuşan, Ilie, *Istoria pedagogiei pentru şcolile normale şi seminarii*, ediţia aII-a, Craiova (f.a.).
26. Puşcariu, Ilarion, *Principii de pedagogie generală*, Sibiu, 1880.
27. Ralea, M. şi Botez, C. I., *Istoria psihologiei*, Ed. Acad. R.P.R., 1958
28. Şpan, P., *Întrebări de educaţiune şi instrucţiune*, Sibiu, 1891.
29. Şpan, P., *Treptele formale ale învăţămîntului*, Sibiu, 1898, 1903.
30. *Şpan*, P., *Lecţii de didactică*, Sibiu, 1906.
31. Şpan, P., *Lecţii de pedagogie*, Sibiu, 1908.
32. *Stanciu, Stoian* (sub red.), *Clasici ai pedagogiei universale şi gîndirea pedagogică românească*, E.D.P., 1966.
33. Teodorescu, A. C. *Pedagogia şi sistemele de educaţie în sec. al XIX-lea*, Bucureşti, 1927.
34. Terchilă, V., *Herbart şi herbartienii români*, în: *Anuarul XVII*, 1940—1941, al Academiei teologice „Andreană" ortodoxă din Sibiu publicat de Dr. Stăniloaie, Sibiu, 1941.
35. Ufer, Chr., *Introducere în pedagogia lui Herbart* (trad. după ed. aVIII-a) Bucureşti, 1908. Ultima ediţie, a IV-a, a apărut în anul 1924.
36. Velovan St. *Întemeierea psihologică a actelor elementare ale gîndirii în marginile legilor herbartiene de asociere şi reproducere*, Caransebeş, 1890.
37. XXX, *Istoria pedagogiei. Manual pentru institutele pedagogice de învăţători* Lucrare elaborată sub îngrijirea Institutului de ştiinţe pedagogice, partea I—II, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1958, 1960.

CONSTANTIN KIRIŢESCU
— 100 DE ANI DE LA NAŞTERE —

NICOLAE POSTOLACHE

Cercetătorii şi comentatorii de azi ai vieţii şi operei lui Constantin Kiriţescu — foarte puţini la număr! — întîmpină serioase dificultăţi în ceea ce priveşte cuprinderea dimensiunilor reale ale tuturor precupărilor enciclopedului român, de la naşterea căruia s-au împlinit 100 de ani la 16 septembrie a.c.

Istoric, ale cărui volume, în special *Istoria războiului pentru întregirea României 1916—1919* (3 vol.), au fost elogiate de însuşi Nicolae Iorga, [1] *naturalist* — a descoperit o specie de batracian care îi poartă numele: Triton dobrogicus Kiriţescu — *doctor în ştiinţele naturii*, domeniu în care a publicat numeroase lucrări de valoare, *publicist multilateral*, *om de litere*, *autor* a numeroase manuale şcolare, *profesor universitar* şi *membru al Academiei de Ştiinţe*, C. Kiriţescu este în acelaşi timp şi o figură reprezentativă a şcolii şi culturii româneşti.

Rîndurile de faţă, ce se vor un omagiu adus numelui şi faptei marelui enciclopedist care în luna septembrie a fost sărbătorit şi în cadrul UNESCO, iar în luna noiembrie de către Academia R.S.R., se vor opri îndeosebi asupra lui

C. Kiriţescu pedagogul — omul cu o îndelungată şi laborioasă activitate în administraţia şcolară interbelică, preocupat de cele mai diferite laturi ale învăţămîntului românesc.

* * *

Născut în Bucureşti dintr-o familie săracă, C. Kiriţescu a urmat apoi clasele primare la Şcoala catolică arhiepiscopală, cele patru clase secundare la gimnaziul „Mihai Viteazul", iar cele de liceu la „Sf. Sava".

Începînd din clasa a VI-a, C. Kiriţescu a fost atras de mişcarea socialistă condusă pe atunci de C. Dobrogeanu-Gherea, Ion Nădejde, C. Mille, Toni Baclabaşa ş.a., frecventînd cu regularitate şedinţele săptămînale de la sala „Sotir" (pe str. Doamnei de azi), unde se dezbăteau problemele esenţiale ale ideologiei marxiste.

Împreună cu cîţiva colegi din clasa a VI-a a scos clandestin o revistă litografiată în subsolurile Ministerului Instrucţiunii, intitulată sugestiv „Putregaiul român" — o parafrazare a „Moftului român", revistă condusă de I. L. Caragiale, dar şi o replică violentă, de stîngă socialistă, adresată unei alte reviste, intitulată „Junimea română", editată tot clandestin însă de către majoritatea burgheză a aceleiaşi clase a VI-a.

Această perioadă avea să joace un rol important în viaţa şi opera marelui pedagog, în sensul că a deşteptat în el gustul lecturilor cu tematică marxistă, dar şi „al scrisului viguros, cu rezonanţă socială şi cu fundal ideologic" [2].

Atras de frumuseţea lecţiilor profesorului său de ştiinţele naturii Sabba Ştefănescu, în 1894 s-a înscris la această facultate, luîndu-şi licenţa în anul 1897. Pînă în 1903 a funcţionat ca asistent şi apoi ca şef de lucrări la Institutul de fiziologie de pe lîngă Facultatea de ştiinţe.

În 1907, Spiru Haret, pentru a treia oară ministru, l-a chemat pe foarte tînărul C. Kiriţescu în postul de mare răspundere — inspector al şcoalelor secundare, în care a rămas pînă în 1919, cînd a fost avansat inspector general. Definitivat în dec. 1925 pe postul de director general al învăţămîntului, C. Kiriţescu va ocupa, prin delegaţie, din iunie 1927 şi pînă în preajma celui de-al doilea război mondial, funcţia de secretar general al ministerului — ceea ce presupunea cel mai pregătit tehnician în problemele învăţămîntului.

„Memoria lui — mărturisea Ion Petrovici despre acest mare specialist în pedagogia aplicată — era o vastă bibliotecă a legilor şi regulamentelor şcolare, a precedentelor şi cutumelor, ceea ce îl făcea să aibă viziunea promptă a soluţiilor, dar fără a pierde din vedere nuanţele nouă care reclamă imperios modificări şi înnoiri" [3].

Temperament foarte energic, activ, C. Kiriţescu este înainte de toate un realizator al multor lucrări şi înnoiri. La cele prezentate în dicţionare în dreptul numelui său (organizarea învăţămîntului, legislaţia şcolară, perfecţionarea mijloacelor de învăţămînt, manuale etc.) [4], s-ar putea adăuga pagini întregi de alte preocupări similare şi lucrări de înaltă ţinută ştiinţifică ce poartă pecetea aptitudinilor şi puterii de muncă a acestei personalităţi de seamă a şcolii şi culturii româneşti.

Autor al unui şir lung de lucrări şi măsuri privind propăşirea învăţămîntului secundar (reglementarea excursiilor, a publicării anuarelor şcolare, a radiofoniei şcolare, a trimiterii profesorilor de limbi străine în ţările respective pentru perfecţionare etc.); colaborator principal la elaborarea unor legi şi în special la Legea de înfiinţare a Oficiului Naţional de Educaţie Fizică (1923); membru al comisiunii de experţi pentru problemele de învăţămînt de pe lîngă Secţia cooperării internaţionale de la Geneva din cadrul Societăţii Naţiunilor; ctitor şi susţinător pasionat al Academiei de Ştiinţe (ce şi-a inaugurat activitatea la 11 martie 1935) al cărei vicepreşedinte a fost; membru al Ateneului Român de la data de 3 iunie 1923 — vechi şi important aşezămînt de cultură naţională a cărui

frescă de azi s-a realizat și datorită grijii personalității de care ne ocupăm* ; autor a numeroase manuale școlare [5] și volume literare, în care a oglindit și viața școlară ca *Printre apostoli* (1929) — în care recunoaștem un capitol original de istorie a școlii românești —, *Porunca a 10-a* (1929), *Flori din grădina copilăriei* (1933), *Făclii stinse* (1939) etc. — lucrări elogiate la vremea apariției de către M. Sadoveanu, G. Călinescu, Vl. Streinu, Eugen Lovinescu ș.a. — realizările lui C. Kiriţescu au în primul rînd o mare valoare practică, socială și în al doilea rînd o valoare istorică-pedagogică-literară [6, 7, 8, 9].

În sfîrșit, același C. Kiriţescu a oferit Academiei Române, la 15 martie 1929, suma de 25 000 de lei cu care-i fusese premiată *Istoria războiului pentru întregirea României* (3 vol.), cu rugămintea de a se institui un premiu care să se decearnă în anul 1931 celui mai bun studiu de psihologie socială a poporului român în timpul primului război mondial.

Sfîrșește la 12 august 1965, la un an după ce i se reeditase *Palestrica* — o monumentală și unică istorie a educației fizice universale — și i se acordase, prin Decretul nr. 635 al Consiliului de Stat, diploma de profesor emerit „pentru activitate îndelungată, contribuție în dezvoltarea științei și merite deosebite în dezvoltarea învățămîntului superior", lăsînd în manuscris mii de pagini de poezie, amintiri, evocări etc.

Tirajul de masă de emisiuni poștale românești pe care va fi tipărit portretul celui aniversat în luna septembrie ne va aduce în prezent figura luminoasă a celui care a fost Constantin Kiriţescu.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Iorga, în „Revista istorică", anul VIII, nr. 10—12/1922, p. 205.
2. Ion Zamfirescu, în volumul *Omagiu lui Constantin Kiriţescu*, editura „Cartea Românească", București, 1937, p. 14.
3. Ion Petrovici, în volumul citat, p. 37.
4. Ilie Popescu Teiușan, *Pedagogi și oameni de școală din România. Mic dicționar*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975, p. 85.
5. *Instrucțiune civică, drept uzual și economie politică*. Manual pentru clasa a IV-a gimnazială, București, 1906 ; *Anatomia și fiziologia omului cu aplicație la higienă pentru clasa a IV-a secundară*, de C. Kiriţescu și A. Popovici-Băznoșanu, București 1909 ; *Zoologie pentru clasa I secundară* (aceiași autori), București, 1909 ; *Botanică pentru clasa a II-a secundară* (aceiași autori), București, 1910 etc.
6. M. Sadoveanu, în „Diminetața" din 23 martie, 1933.
7. G. Călinescu, în „Adevărul literar și artistic" din 19 februarie și 9 aprilie, 1933.
8. Vladimir Streinu, în „Timpul" din 5 iunie, 1939.
9. E. Lovinescu, în „Adevărul literar și artistic" din 17 februarie, 1937.

* Tot datorită inițiativei și perseverenței lui C. Kiriţescu au fost realizate „Monumentul corpului didactic", situat în Piața Victoriei din Capitală (în amintirea profesorilor căzuți în timpul primului război mondial), Monumentul comemorativ al luptelor de la Predeal, Monumentul și lapida lui Nicolae Bălcescu de la Palermo, al cărui mormînt fusese pînă atunci (1934) fossa comună etc.

OPINIILE LUI N. IORGA DESPRE ȘCOALĂ ȘI EDUCAȚIE ÎN REVISTA „SĂMĂNĂTORUL"

Dr. DINUȚA MARIN

Pedagogul care, în 1928, va da *Istoria învățămîntului românesc*, cel mai de seamă studiu asupra școlii noastre, a avut, de-a lungul întregii sale vieți, o preocupare constantă pentru aspecte diverse ale școlii de toate gradele. Opiniile sale s-au materializat în cele mai multe dintre lucrările sale, cu cele mai diverse tematici, cum ar fi istoriile literare, *Drumuri și orașe în România*, *Oameni cari au fost*, *Memorii*, *Istoria românilor prin călători* ș.a., dar mai ales în volume ca: *Cultura națională și politica națională* (1908), *Politica culturii* (1928), *Noua direcție a învățămîntului* (1931). La aceste sinteze a ajuns prin contribuții sistematice în diverse reviste, dar mai ales în cele conduse de el însuși: „Floarea darurilor", „Neamul românesc literar" și „Cuget clar".

Interesant este faptul că problemele școlii și ale educației îi reține atenția încă din tinerețe. În acest sens nu sînt neglijabile contribuțiile sale de la „Sămănătorul" [1].

Astfel, la începutul veacului nostru, N. Iorga constata că școlile românești începeau să răspundă mai intens intereselor spirituale naționale[2]. În 1905, reliefa succesele dobîndite în privința școlii primare rurale, realizările din învățămîntul normal de învățători, înființarea învățămîntului profesional și agricol[3]. Trebuiau continuate succesele obținute prin Spiru Haret, omul care cunoștea cel mai bine și iubea cel mai mult școala. În această ordine de idei, atrăgea atenția asupra importanței calităților *unui bun pedagog*. Prin descrierea profesorului de limbă greacă, V. Burlă, directorul care, după ce l-a exclus din internatul liceului din Iași, l-a adăpostit în propria lui casă, ajutîndu-l, N. Iorga prindea trăsăturile unui bun dascăl. V. Burlă „avea și știința și iubirea. Îi lipseau însă alte două însușiri, care pot părea secundare, dar fără care cele dintîi rămîn sterpe: anume măsura și consecvența. Era sau prea bun sau prea aspru, sau prea vesel sau prea trist și se schimba adesea. Ochiul pătrunzător și crud al școlarilor vedea aceasta, și, pe vremea mea cel puțin, Burlă nu mai avea o adevărată și deplină autoritate"[4].

N. Iorga pleacă de la convingerea că învățămîntul presupune, obligatoriu, dăruire de sine, pasiune și jertfe pentru luminarea și fericirea neamului[5]. Fiecare profesor are datoria să respecte aceste cerințe. Astfel, scrie despre profesorul de limba română de la Blaj, I. Rațiu, care, prin cercetări critice intense, a dat tiparului *Timotei Cipariu, viața și activitatea sa*, studiu model în temă[6].

În procesul de instruire și educație, se impune ca un bun profesor să aibă *metode pedagogice adecvate*. N. Iorga nu păstrează amintiri plăcute despre lecțiile liceului din Iași, prost efectuate, lipsite de legătură cu viața și cu inima copiilor,

---

[1] Vom face referirile bibliografice la volumele *O luptă literară*, din 1914 și 1916, cuprinzînd articolele din *„Sămănătorul"*, ca fiind mai accesibile decît revista.

[2] N. Iorga, *Boierimea franceză în România*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte, 1914, p. 103.

[3] Idem, *„Congresul didactic primar" sau adunarea învățătorilor*, în *O luptă literară*, vol. II, Vălenii de Munte, 1916, p. 7.

[4] Idem, *Un profesor: Vasile Burlă*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte, 1914, p. 299.

[5] Idem, *„Congresul didactic primar" sau adunarea învățătorilor*, în *O luptă literară*, vol. II, Vălenii de Munte, p. 5.

[6] Idem, *Citeva rînduri de „dincoace" în amintirea lui Timotei Cipariu*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte, 1914, p. 408.

în care bucheala ocupa locul central[7]. Nu acceptă felul cum se efectuau examenele în copilăria sa : cunoașterea tuturor amănuntelor, fără să se cerceteze ce a rămas dintre acestea în sufletele copiilor. Nu se constata cum a evoluat elevul, ci se cerea reproducerea exactă, mecanică, a unor fapte.

Cunoștințele asimilate într-un an școlar se uitau după examen, lipsind opinia că acestea trebuie cunoscute pentru a fi de folos elevilor. La examene unii profesori cereau esențialul, dar cei mai mulți, slab pregătiți, cereau reproducerea exactă a lecției.

Examenele presupun „cercetare, probă de știință prin întrebări puse la întîmplare sau prin compoziții asupra unor subiecte alese la întîmplare" [8]. Ele pot lipsi, — sublinia N. Iorga — deoarece scopul învățămîntului nu-l constituie examenul în sine, ci sprijinul care trebuie dat elevilor într-o pregătire temeinică, „pentru întrebuințare rodnică a cunoștințelor cîștigate și păstrate" [9].

N. Iorga era intrigat că în orașele de provincie lipseau anticarii, iar librarii pentru cărți de școală erau puțini[10]. Lipsa de afecțiune sufletească a copilului Iorga pentru un anumit tip de învățămînt îl determină pe acesta să caute cu nesaț cărțile librarului Em. Haimann, pe care nu le uită toată viața.

Are cuvinte de cald elogiu pentru expoziția de cărți didactice românești organizată la Sibiu, expoziție prin care s-a urmărit dezvoltarea literaturii noastre didactice și chiar a literaturii românești în general [11]. N. Iorga, căruia aceasta i-a prilejuit un scurt istoric al literaturii didactice, nu omite cărțile sistematice și raționaliste ale Ardealului secolului al XVIII-lea sau pe cele grecești, bine scrise, din Principate. Insistă asupra muncii de pionierat a lui Gh. Șincai, Gh. Lazăr, H. Rădulescu, prin strădaniile cărora manualele școlare erau cărțile mari ale timpului.

Dintre lucrările alcătuite cu seriozitate enumeră dicționarul francez-român de Poenaru, Florian și Hill, dicționarul greco-român al lui Ioanid, dicționarul latin-român de N. Bălcescu, *Istoria românilor* de Laurian.

La apropierea manualelor școlare de limba poporului a contribuit „Junimea", într-o vreme cînd devierile lingvistice aveau un rol defavorabil în receptarea sensului, atît prin ortografie, cît și prin limbă. Curînd au apărut și manuale școlare slabe, criticate mai ales prin „Contemporanul", de către frații Nădejde. N. Iorga lansa un apel la redactarea unor manuale școlare bune, care să joace rol fundamental în formarea neamului. Pe lîngă o informare adecvată, acestora li se indică să respecte principiul estetic și să aibă un puternic rol educativ asupra elevilor.

Se impunea, conform opiniei sale, întărirea educației, înlăturarea favoritismului și a intereselor de partid, care și le subordonau pe cele naționale, înlocuirea încăperilor școlare necorespunzătoare, de ev mediu[12].

În scopul împiedicării procesului de înstrăinare a intelectualilor și a claselor dominante propune forurilor legislative nerecunoașterea diplomelor străine, școala românească fiind destinată tuturor categoriilor de elevi[13].

De asemenea, atrăgea atenția statului că are obligația să controleze igiena, moralitatea și știința. Se referea și la școlile de călugărițe catolice de la Iași, Galați și București, care nu corespundeau intereselor noastre : urmăreau să formeze nu femei învățate, ci femei morale în sens creștin ; fiind imitații franceze, aceste școli sprijineau deznaționalizarea. Multe eleve plecau din țară, lăsînd averea călugărițelor[14].

---

[7] I d e m, *Biblioteci circulante*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte 1916, p. 76.

[8] I d e m, *Sfîrșitul examenelor*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte, 1914, p. 223.

[9] I d e m, *Op. cit.*, p. 232.

[10] I d e m, *Biblioteci circulante*, în *O luptă literară*, vol. II, Vălenii de Munte, 1916, p. 72.

[11] I d e m, *Cărți de școală*, în *O luptă literară*, vol. II, Vălenii de Munte, 1916, p. 79.

[12] N. I o r g a, *„Congresul didactic primar" sau adunarea învățătorilor*, în *O luptă literară*, vol. II, Vălenii de Munte, 1916, p. 7, 8.

[13] I d e m, *Boierimea franceză în România*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte, 1914, p. 109.

[14] I d e m, *Școlile călugărițelor catolice*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte, 1914, p. 263—265.

Cu spiritul său practic, la comemorarea lui Ştefan cel Mare, propunea, în 1904, să ia fiinţă o şcoală echivalent modern al vechilor biserici, care erau sinteze ale culturii noastre vechi. Şcoala urma să ia naştere la Bucureşti şi să aibă un profil special: centru de studiu temporal al celor mai buni elevi din toate provinciile româneşti. Ar fi fost unul din mijloacele de înfăptuire a idealului comun de cultură[15]. Mai tîrziu, N. Iorga se va jena de lipsa de entuziasm a contemporanilor pentru această şcoală, care va rămîne un deziderat (doar Ministerul de Instrucţie oferise 500 lei ![16]).

Pe lîngă obligaţiile care reveneau statului pune şi problema atitudinii elevilor faţă de şcoală. Displăcîndu-i liceenii leneşi, înfumuraţi şi obraznici, care vedeau în şcoală doar o supapă de mărire[17] şi semnalînd elevi merituoşi, cu preocupări literare,[18] N. Iorga îşi exprimă încrederea într-o nouă educaţie a tinerilor, bazată pe seriozitatea învăţămîntului românesc.

Deşi foarte tînăr, N. Iorga, prin „Sămănătorul", a ridicat probleme generale privind dezvoltarea învăţămîntului în România începutului de veac, venind cu valoroase sugestii. A atras atenţia asupra calităţilor unui bun pedagog, precum şi asupra rolului acestuia în procesul de învăţămînt; a vorbit despre importanţa metodelor pedagogice adecvate în instruire şi educare; a ridicat problema examenului, prilej de constatare a devenirii elevului; a trecut în revistă cele mai de seamă manuale didactice româneşti, subliniind rolul lor funcţional; şi, în sfîrşit, a propus o serie de măsuri menite să sprijine dezvoltarea învăţămîntului românesc. Mare profesor, N. Iorga observa, constata şi da sugestii în legătură cu sistemul de învăţămînt românesc. Aceste probleme au fost dezbătute mai pe larg în revistele pe care, peste cîţiva ani, le-a condus el însuşi.

ŞCOALA MEHEDINŢULUI

Dintre iniţiativele valoroase ale caselor corpului didactic menţionăm apariţia, în acest an, a publicaţiei „Şcoala Mehedinţului".

Sumarul — deosebit de bogat şi judicios întocmit — se deschide cu un *Cuvînt înainte* al tov. Ilie Matei, secretar al Comitetului judeţean Mehedinţi al P.C.R., urmat de o apreciere şi un bilanţ privind *Dinamica dezvoltării învăţămîntului mehedinţean*, semnat de inspector general Mihail Burci. Preocupările majore ale oamenilor şcolii se oglindesc într-o utilă varietate tematică, în articolele cuprinse în rubricile: „Învăţămîntul de azi", „Istorie, tradiţii, oameni de seamă", „Studii şi cercetări", „Folclor", „Cronici şi revista revistelor". Publicaţia se încheie cu consultaţii de socialism ştiinţific pentru examenul de definitivare în învăţămînt.

Menţionăm în cadrul acestor rubrici abordarea unor probleme ca: lichidarea repetenţiei, aprecierea cunoştinţelor elevilor cu ajutorul lucrărilor scrise, atelierele-şcoală, folosirea unor noţiuni matematice în studiul fenomenelor de limbă, evocarea unor tradiţii ale învăţămîntului mehedinţean şi a unor dascăli care au făcut cinste şcolii.

Considerăm „Şcoala Mehedinţului" a publicaţie interesantă şi utilă.

C. S.

TRIMESTRE

Editată de Societatea ştiinţifică şcolară a Liceului real-umanist Găieşti-Dîmboviţa, în anul 1976, publicaţia intitulată „Trimestre" — revistă de fizică şi chimie — a atras în rîndul colaboratorilor personalităţi de seamă din domeniul ştiinţei ca, de pildă, prof. univ. dr. docent V. E. Sahini, care semnează articolul „Unele probleme ale teoriei reactivităţii chimice", conf. univ. dr. Ioan C. Petrea, care semnează „Interacţii de ordinabilitate în cristalele lichidelor".

Aşa cum este subintitulată publicaţia — dedicată cincinalului revoluţiei tehnico-ştiinţifice 1976—1980, „Un cincinal al afirmării depline a tineretului", — un important număr de pagini din sumar revine materialelor publicate de elevi, care abordează probleme ale pregătirii prin muncă pentru muncă, ale legării învăţămîntului de producţie, ale chimiei în anul 2000 şi multe altele. Interesante sînt şi noutăţile cuprinse în rubrica „Actualitatea ştiinţifică", precum şi cele inserate la invenţiile care aduc economii de valută, datele cuprinse în materialul „Judeţul Dîmboviţa pe coordonatele cincinalului 1976—1980" sau rubricile „Probleme-probleme" şi „Din bibliografia fizicii române".

Variată ca tematică, instructivă şi atractivă (cuprinde chiar şi o pagină de rebus!) publicaţia se înscrie printre realizările meritorii ale tineretului nostru şcolar.

C. S.

---

[15] I d e m, *Şcoala lui Ştefan cel Mare*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte, 1914, p. 128.

[16] I d e m, *Arta lui Ştefan cel Mare*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte, 1914, p. 174.

[17] I d e m, *O criză în viaţa universitară: studenţi vechi şi studenţi noi...*, în *O luptă literară*, vol. I, Vălenii de Munte, 1916, p. 344.

[18] I d e m, *„Note de drum" ale unui şcolar*, în *O luptă literară*, vol. II, Vălenii de Munte, 1916, p. 152.

OBSERVAȚII LA UN CURS DE DIDACTICĂ GENERALĂ

Spre sfîrșitul anului precedent, la Universitatea din Iași a apărut un curs cuprinzînd *Bazele generale ale pedagogiei* (volum colectiv, 322 pagini) și *Didactica generală*, volum de circa 500 p., elaborat în întregime de conf. univ. dr. Ion Strachinaru. Editarea cursurilor universitare este un fenomen pozitiv, prin posibilitatea de a oglindi cele mai recente achiziții ale științei moderne și de a le interpreta în spiritul celor mai noi documente ale partidului nostru. De aceea, cursul menționat a fost primit cu interes de către studenți, cadre didactice și specialiști, el fiind totodată și prima încercare de acest fel la Universitatea din Iași în perioada postbelică.

Fără a minimaliza importanța primului volum, natura preocupărilor noastre ne-a determinat la o cercetare atentă a celui de-al doilea. Apreciind efortul dr. Ion Strachinaru de a elabora un curs de didactică la dimensiunile unui tratat, cît și organizarea minuțioasă a capitolelor, succesiunea lor, foarte numeroasele referințe bibliografice, introducerea unor capitole noi ș.a., am remarcat totuși un număr considerabil de aspecte negative (erori, confuzii, contradicții, paralogisme sau fugă de idei, omisiuni, expresii agramate etc.), care fac acest volum inutilizabil. Pentru a ordona observațiile noastre, vom proceda, potrivit manierei clasice, adică vom încerca să răspundem la trei întrebări:

I. Care este valoarea teoretico-filozofică a acestei lucrări, pe ce principii se sprijină ea sau *critica teoretică*.

II. Dacă această lucrare reflectă realitățile învățămîntului la nivelul științei contemporane a didacticii sau *critica științifică*.

III. Dacă ideile din lucrare prezintă coerență și consecvență logică, dacă formează un sistem corect de gîndire sau *critica sistematică*.

I. În ce privește principiile filosofice, marxist-leniniste, privitoare la copil, învățămînt, învățare etc. autorul procedează de obicei după manualele devenite clasice (Kairov, Stanciu Stoian ș.a.), încît deseori se găsește pe poziții corecte. Dar, de îndată ce iese din acest cadru, face afirmații eronate, ca de pildă: „... natura sau esența procesului de învățămînt (...) se identifică de facto cu substanța specifică a condiției umane, cu tot ce implică activitatea complexă de făurire a acestei condiții" (p. 32). Aici se confundă, pe de o parte, învățarea ca act uman cu învățămîntul școlar sistematic, iar pe de altă parte, se dă acestuia din urmă o extensiune nepermisă: învățămîntul școlar este, cum bine se știe, numai *unul* din mijloacele condiției umane și în nici un caz nu poate fi confundat, de pildă, cu practica social-istorică și productivă care este *mijlocul de bază* al acestei condiții. La p. 24 din partea a doua a lucrării se afirmă că deoarece copilul este *dinamic* și *mobil* de la natură nu poate fi pasiv la expunerea unui profesor. Aceasta este o confuzie, cu totul regretabilă pentru un pedagog, între planul bio-psihic și cel educativ. La aceeași pagină autorul nu face distincție corectă între „curentul școlii active", „metoda activă", și „principiul învățămîntului activ" din pedagogia clasică, tratîndu-le în limbajul evoluționist de la începutul secolului XX. La p. 122 (partea I) ar rezulta că fenomenele calitative le studiază biologia, dar nu și chimia, iar omul, societatea nu pot fi explicate numai prin legi biologice, deoarece omul este „făuritorul unor valori culturale". Dar, la p. 18, I.S. însuși combătuse pe cei care susțineau că didactica ar fi o teorie a formării omului prin valorile culturii. Unele din afirmațiile de principiu ale lui I.S. sînt confuze. De pildă, despre rolul experienței trecute în educație scrie: „În această privință, o importanță deosebită prezintă experiența personală a educatului, interesele și aspirațiile sale, motivele învățării ca atare, deoarece toate sînt implicate în *mijlocirea* acțiunilor educative și transformarea lor în efect referitor la mecanismele interne ale vieții sufletești trebuie să însoțească întregul învățămînt în acțiunea de dezvoltare integrală a personalității, pornind de la afirmarea treptată a potențialității copilului" (p. 60). Asemenea pasaje pot fi întîlnite pe aproape fiecare pagină. Alte afirmații din acest volum sînt de un simplism regretabil, ca de pildă: „În tot ceea ce face și gîndește omul nimic nu se poate sustrage rezonanței ideologice, dar mai ales actul muncii și al creației impulsionate de convingeri" (p. 44); „Burghezia ezită între profit și luminarea maselor. Astfel materiile de învățămînt se predau discontinuu, ocolind logica unității și interdependenței" (p. 108). În aceeași manieră simplistă, la p. 107, se susține că dezvoltarea și decăderea Greciei și Romei antice s-au datorat faptului că aceste state erau situate „între mare și uscatul ferestruit de ape ..", ceea ce ar fi generat „nevoia de certitudine", care, la rîndul ei, a condus la „expansiune teritorială și spirituală" etc.

Pasaje ca acelea semnalate mai sus sînt numeroase. De aceea credem că lucrarea trebuie revăzută în întregime sub raport teoretico-filozofic. Aceasta cu atît mai mult cu cît partea a doua a cursului, care tratează despre metodele și formele învățămîntului, a fost scrisă, cum autorul însuși mărturisește în prefață, în anul 1970 și publicată în 1975 fără a fi revăzută în spiritul învățămîntului activ și al legării școlii de producție, pe care le preconizează Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 și alte documente mai recente ale partidului referitoare la învățămînt. Pasajele bune din această parte a cursului nu depășesc nivelul cursului-manuscript al regretatului profesor Silvestru Gaina, curs dactilografiat în anul 1959, dar redactat în primul deceniu de după război și pe care I.S. l-a folosit ca bibliografie de bază la aceste probleme. Faptul că sînt incluse capitole noi privind școala pe cabinete, învățămîntul programat, mijloacele audio-vizuale moderne, nu schimbă situația. Acestea sînt doar *domenii de aplicare* a metodelor moderne, active și nu metode active ca atare.

II. În ce privește valoarea științifică a lucrării lui I.S. aceasta se deschide cu mari promisiuni încă din prefață, dr. Ion Străchinaru critică didactica de pînă acum 10—15 ani ca fiind „un cod de precepte" și promite a scrie una nouă, care să reflecte „categoriile și legile instruirii". În adevăr, fiecare capitol se deschide cu o problematică seducător de clară la prima vedere, iar faptul că autorul procedează cartezian, anunțînd de fiecare dată analiza riguroasă a conceptelor și propozițiilor impresionează și mai mult. Dar o lectură atentă ridică un grav semn de întrebare cu privire la valoarea științifică a acestei lucrări.

Partea întîi a lucrării, cuprinzînd cinci capitole, conține cele mai multe confuzii și erori, pentru că aici autorul a operat și cele mai multe „înnoiri" față de modelele după care s-a condus (și pe care deseori le critică neîntemeiat). De pildă, *Cap. I*, intitulat *Importanța și problematica teoriei învățămîntului* cuprinde următoarele subcapitole: I. Importanța teoriei învățămîntului și locul ei în sistemul științelor pedagogice; II. Conceptul de didactică generală în raport cu cel de teorie a învățămîntului; III. Problematica actuală a teoriei învățămîntului și direcțiile ei de dezvoltare. În primul subcapitol se întîlnesc cîteva banalități referitoare la „semnificația" teoriei învățămîntului și o discuție sterilă dacă didactica face parte sau nu din pedagogia generală. Al doilea subcapitol este o expresie pleonastică după ce s-a afirmat că didactica *este* teoria învățămîntului, iar în conținutul lui întîlnim o seamă de referiri neclare la Comenius, Herbart ș.a., încît cititorul nu poate înțelege care au fost etapele de dezvoltare a didacticii, ce este ea astăzi, prin ce se deosebește didactica marxistă de cea clasică etc. Al treilea subcapitol ar trebui să arate măcar sarcinile actuale ale didacticii, dar el nu spune nimic. De pildă, despre „problematica" actuală a didacticii ni se spune, în patru aliniate mari, doar că „s-a lărgit", „se constituie", „se extinde" și „se intensifică" (p. 20—21). Iar în loc de „direcțiile" de dezvoltare a didacticii ne sînt prezentate confuz și simplist chestiuni laterale ca: cererea de instrucție și didactica, consecințele progresului științelor asupra didacticii și efectele pedagogice ale dezvoltării tehnicii. Astfel, aproape întreaga problematică a capitolului a rămas netratată: obiectul și evoluția didacticii sînt prezentate confuz și incomplet, iar despre sarcinile didacticii și metodele ei de cercetare nu se amintește nici un cuvînt.

Cap. II se intitulează *Natura și caracteristicile procesului de învățămînt*. Această formulare arată că dr. Ion Străchinaru ignoră faptul că *natura* unui lucru se vădește în *caracteristicile* lui. Ca urmare a făcut două subcapitole: I. Esența sau natura procesului de învățămînt, care cuprinde: 1) Procesul de învățămînt în raport cu instrucția și învățarea; 2) Procesul de învățămînt, proces de investiție socială; 3) Procesul de învățămînt, mijloc de dezvoltare a capacității de cunoaștere și de producere a savoarului. II. Trăsăturile caracteristice ale procesului de învățămînt, care cuprinde: 1. Caracterul gnoseologic; 2. Caracterul aplicativ; 3. Caracterul formativ; 4. Caracterul ideologic-politic. Putem acum să observăm că: primul paragraf din subcapitolul I este o expresie din nou pleonastică, după ce s-a afirmat că procesul de învățămînt *este* forma cea mai organizată a instrucției și educației. Totodată, el cuprinde „caracterele" 2 și 3 din subcapitolul al doilea ca aspecte fundamentale ale procesului de învățămînt. Paragraful al doilea din subcap. I este o chestiune de politică școlară și nu are ce căuta aici, unde este vorba de *structurile* obiective ale predării și învățării. Paragraful al treilea din subcap. I tratează despre cunoașterea prin învățămînt, de aceea cuprinde „caracterul" zis gnoseologic din subcap. II. Pe de altă parte, în caracterul gnoseologic se cuprind și caracterele „formativ" și cel „aplicativ", ele fiind aspecte fundamentale ale *procesului de învățămînt ca proces de cunoaștere*.

În *Cap. III.*, dr. Ion Străchinaru prezintă drept *Obiective* ale învățămîntului următoarele: 1. Pregătirea elevilor în perspectiva viitorului; 2. Realizarea deplină a personalității elevilor; 3. Multilateralitatea activității în procesul de învățămînt; 4. Instrumentalizare și operaționalitate. Observăm că oricît ar fi invocat caracterul general al didacticii, aceste „obiective" nu pot fi propuse masei de învățători și profesori, deoarece ele sînt foarte vagi, heteroclite și prost formulate. De pildă, primul din aceste obiective ar putea fi acceptat numai ca o directivă generală pe baza studiilor de prognoză, o directivă ce ar trebui să se concretizeze în didactică. Dar, totodată, acest „obiectiv" este inclus în cel de-al doilea, care a fost formulat încă din vremea lui Platon ca „dezvoltarea armonioasă" a copilului, ignorîndu-se aspectul politic și istorico-concret al problemei. Al treilea și al patrulea din „obiectivele" formulate de către dr. Ion Străchinaru pot fi cel mult *atribute* ale învățămîntului și nicidecum obiective de realizat în constiința copilului. Să adăugăm că din documentele P.C.R. reiese că obiectivele învățămîntului sînt: formarea concepției marxist-leniniste, însușirea științei și culturii la nivelul achizițiilor universale, pregătirea practică la nivelul unei meserii, formarea capacității de investigație, de muncă independentă etc., obiective ce urmează a fi detaliate în programele de învățămînt și în didactică. Este drept că I.S. a introdus un paragraf despre „taxonomia didactică", în care, prezentînd obiectivele învățămîntului după Bloom ș.a., fără nici o prelucrare, acestea sînt din nou *inutilizabile*, cu atît mai mult cu cît la acest paragraf I.S. a făcut aprecieri contradictorii (cf. p. 69—70).

În *Cap. IV, Principiile învățămîntului*, I.S. vorbește despre principiul cooperării dintre profesor și elevi, despre principiul învățămîntului permanent ș.a., dar uită să amintească măcar în treacăt de principiul învățămîntului temeinic. „Înnoirile" operate de I.S. la acest capitol, cît și contradicțiile prezente aproape de la un aliniat la altul, fac acest capitol neinteligibil. De pildă, la p. 72 se afirmă că principiile învățămîntului corespund „raporturilor obiective din cadrul realității sociale", cît și „cerințelor obiective ale educării unor individualități date, potrivit cu idealul de om postulat de o societate dată". Aceasta ar însemna că principiile învățămîntului *tind să se schimbe* odată cu orînduirile sociale. Dar la p. 73 I. S. afirmă contrariul, anume că principiile învățămîntului tind spre *permanentizare* și *universalitate* (subl. I.S.).

Cap. al V-lea (*conținutul învățămîntului*) este dominat de fraze ca acestea: „Întotdeauna noile achiziții social-științifice și tehnice au determinat schimbări imediate în conținutul învățămîntului. Integrarea lor a fost cu atît mai mult *temporizată* (subl. I.S.) cu cît interesul potrivnic al clasei dominante a fost mai puternic. Martiriul lui Giordano Bruno, ars pe rugul din centrul Romei în 1600 este concludent" (p. 107); „În felul acesta, conținutul învățămîntului, plecînd de la idealul de om multilateral instruit și educat cu o cultură tehnică și spirituală superioară, se structurează tot mai mult, în funcție de obiectivele *societății noastre*, ideea înarmării tineretului cu o gîndire creatoare, cu multiple cunoștințe despre natură, despre societate și industrie cu noțiuni și deprinderi morale, consumator și creator de valori estetice" (p. 110).

Cît privește partea a doua a cursului, cea referitoare la metodele și formele de învățămînt, am văzut că ea este ceva mai corect redactată, dar concepută *în spiritul pedagogiei anilor '50*, încît sub raport științific întreaga lucrare a dr. Ion Străchinaru se impune a fi nu doar revăzută, ci scrisă din nou.

III. Erorile teoretico-filozofice și cele științifice din didactica dr. Ion Străchinaru sînt agravate de un stil fragmentar și contradictoriu, cum s-a putut constata deja în unele exemple de mai sus. În mod inexplicabil, dr. Ion Străchinaru se contrazice de la o pagină la alta, deseori de la un aliniat la altul.

De pildă, la p. 111—112 scrie despre cultura specială că este determinată de diversificarea științei, a activității umane și de nevoia calificării specializate. Apoi pune punct și scrie mai departe: „În realitate, se constată că specializarea este condiționată de cunoașterea prealabilă sau în mod concomitent a experienței cognitiv-productive a omenirii, adică de cultura generală...", ceea ce anulează prima afirmație. La mulțimea nesfîrșită a contradicțiilor se adaugă fuga de idei, ca în cazul: „În sens general metodă înseamnă un instrument de lucru, conceput în vederea începerii și desfășurării unei acțiuni în perspectiva atingerii unui scop. În privința scopului. Descartes stabilea ca țel al actelor de gîndire... etc". Se observă cum, captivat de cuvîntul *scop*, I.S. a părăsit explicația despre metode și a început a vorbi, fără rost, despre „scop". (p. 4, partea a II-a). Astfel, fiecare rînd pare că spune ceva, dar toate la un loc nu spun nimic. Din cauza contradicțiilor și a paralogismelor este imposibil să poți rezuma și învăța acest curs.

Forma de redactare păcătuiește și ea grav în multe privințe. Pagini întregi sînt o beție de cuvinte, ca în cazul: „Cunoașterea esenței naturii și societății este posibilă prin analiza repartiției (sic) și dezvoltării lor, deci prin aplicarea principiului istoric în întocmirea programelor școlare se obține o predare mai accesibilă, mai convingătoare, asigurînd înțelegerea dialectică a ideilor predate" (p. 131). Sînt apoi formulări foarte jenante, ca de exemplu: „credo în absurdum" (p. 87 și 107), în loc de „credo, quia absurdum" „Eliada lui Homer" (p. 107) ș.a. În fine, cea mai mare parte a referirilor bibliografice este făcută după izvoare de mîna a doua, după reportaje ca acelea ale lui M. Herivan și prin sustragerea neonestă a unor citate. De pildă, „obiectivele cognitive" de la p. 64—65 sînt citate nu după taxonomia lui B. Bloom, cum pretinde I.S., ci după rezumatul acestei lucrări făcut de către G. Văideanu în „Revista de pedagogie" nr. 12/1971, p. 15—16. Citatele din germană de la p. 86 sînt luate după Didactica psihologică a lui Hans Aebli, p. 14—15, trad. 1973; citatul din rusă de la p. 93 (Skatkin) este sustras din Didactica generală a lui W. Okon, p. 150, trad. 1974 ș.a. Mai consemnăm un număr alarmant de mare de structuri gramaticale greșite ca de exemplu: „Așa dar, modul tradițional de a vedea intuiția nu explică satisfăcător nici dobîndirea imaginilor, nici formarea noțiunilor. Tocmai pe terenul pe care se afirmă puternic este în realitate dezarmant ca o pledoarie pentru pasivism sau memorare mecanică" (p. 87). În toată lucrarea nu pot fi găsite măcar 5—6 pagini succesive fără greșeli filozofice, logice, științifice, gramaticale.

Nu stă în sarcina noastră să facem aprecieri sau să căutăm cauzele care ar explica deficiențele acestui curs. Credem, totuși, că el ar trebui retras neîntîrziat din circulație, iar Catedra de pedagogie a Universității ar fi de dorit să dea o explicație publică cu privire la această lucrare nereprezentativă pentru pedagogia ieșeană.

ION ROMAN

CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ „PROBLEME ACTUALE ALE TEHNOLOGIEI MODERNE DE INSTRUCȚIE ȘI EDUCAȚIE"

În zilele de 28—30 octombrie 1976 a avut loc în R.S.F. Iugoslavia, la Belgrad, Conferința internațională „Probleme actuale ale tehnologiei moderne de instrucție și educație", organizată de Institutul de cercetări pedagogice al orașului Belgrad — Centrul pentru inovație în învățămînt — și de Tîrgul din Belgrad. Lucrările conferinței s-au desfășurat în paralel cu cea de-a VII-a Expoziție internațională de mijloace moderne de învățămînt și echipament didactic și cu Tîrgul internațional al cărții.

În cadrul conferinței s-au prezentat peste 20 de comunicări care au abordat diferite probleme teoretice și practice ale perfecționării tehnologiei didactice în școala contemporană. Abordarea tehnologiei didactice în ansamblul său, ca un sistem, studierea relației dintre metodele și mijloacele de învățămînt, investigația problemelor complexelor multi-media s-a desprins ca o principală direcție metodologică. Au fost relevate virtuțile psihopedagogice ale multor mijloace de învățămînt (film, retroproiecție, emisiuni de televiziune, diapozitive), precum și condițiile în care integrarea lor devine eficientă, contribuie la dezvoltarea creativității gîndirii elevilor, a personalității lor.

Au fost prezentate și mijloace de învățămînt-prototip realizate în condiții experimentale (filme uninoționale de matematică, pe teme privind comportarea civilizată și regulile de circulație, un aparat ca balanță matematică, diferite tipuri de diapozitive, inclusiv diapozitive realizate după fotogramele anumitor filme). S-au bucurat de atenție, în cadrul conferinței, și problemele individualizării învățămîntului, ale instruirii programate, ale mașinilor de instruire, ale echipamentelor electronice didactice.

Comunicările conferinței trimise din timp au fost publicate în volumul „Actualnapitania savremene tehnologije obrazovanja", Belgrad, 1976.

Numărul mare de comunicări prezentate de colegii iugoslavi au corespondent în preocupările deosebite pentru cercetarea tehnologiei didactice, relevante fie și numai prin vizitarea laboratoarelor și cabinetelor Centrului pentru inovații în învățămînt, sau a Expoziției de mijloace de învățămînt, unde expun numeroase întreprinderi iugoslave, prin consultarea catalogului de materiale didactice propuse școlii.

Întregul proces de învățămînt, așa cum se desfășoară în țara vecină și prietenă, atestă pe deplin atît realizările, cît și preocupările susținute pe linia modernizării continue a școlii iugoslave.

VIRGINIA CREȚU
cercetător științific principal

SUMARUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1976

Perfecționarea învățământului

	Nr. rev.	Pag.
* * * — Corelarea acțiunilor în cadrul sistemului de perfecționare a cadrelor didactice	4	68
* * * — Diversificarea actului de perfecționare a personalului didactic	6	34
VIOREL ALECU — Lecția de sinteză la literatura română	5	48
VIOREL ALECU — Metode active în studierea literaturii române	11	12
RODICA ALEXANDRU — Păreri privind reconsiderarea structurii anului școlar	8	48
PAVEL APOSTOL — Viitorul educației, educația pentru viitor, educația viitorului	2	49
GHEORGHE APOSTOLESCU — Modernizarea predării tehnicilor de calcul la elevii claselor primare	5	54
MAGDALENA BANTO — Modalități de tratare diferențiată a elevilor în ciclul primar	1	23
ANDREI BARNA — Pregătirea elevilor preadolescenți în vederea folosirii eficiente a bugetului de timp	8	25
EMIL BĂLDESCU — Școala profesorilor	1	51
EMIL BĂLDESCU — Evaluarea inspecției școlare	7	58
EMIL BĂLDESCU — Evaluarea inspecției școlare	8	40
VASILE BUNESCU — Un tratat de pedagogie pe măsura epocii noastre	7	3
GEORGE BELDESCU — Analiza mesajelor și educația ortografică	12	26
M. BERINDEI — Rolul cabinetului de geografie în creșterea eficienței lecției	12	30
ALEXANDRU BOJIN — Orientări metodologice în studiul textului literar	5	43
N. CERCHEZ, CĂTINCA CERCHEZ — Contribuții la standardizarea evaluării progresului școlar	4	45
ION CERGHIT — Mutații metodologice în organizarea procesului de învățământ	1	3
ION CERGHIT — Reevaluarea metodelor de învățământ în perspectiva actualelor cerințe ale dezvoltării științei și tehnicii	6	5
IOAN N. CHIȚU — Modalități de continuare în ciclul liceal a studiului gramaticii	12	23
C. COMOROVSCHI, GH. LĂZĂRESCU, C. OLĂREANU — Tehnici de muncă intelectuală la elevii de gimnaziu	3	40
EMILIA CONSTANTINESCU — Revoluția tehnico-științifică și obiectivele învățământului contemporan	4	13
ADRIAN COSTACHE — Modalități de activitate diferențiată cu elevii la limba română	8	18
CORNELIA COSTIN, VICTORIA ATANASIU, SANDA FĂTU — Caracterul practic-aplicativ al chimiei	6	19
VASILE COȚOFREI — Rezultate concrete în munca cu elevii — condiție esențială a promovării examenelor de grad	4	60
COSTACHE CREANGĂ — Referiri metodologice la primul an al studiului instrumentelor de suflat	10	56
ELVIRA CREȚU — Pregătirea de cultură generală a viitorilor învățători și educatoare	3	7
ECATERINA CSENGERI — Procedee de diferențiere a procesului de învățământ în științele biologice	1	29
ROMEO DĂSCĂLESCU — Liceul pedagogic — școala model	2	13
ROMEO DĂSCĂLESCU — Un an școlar de bilanț pentru treapta I a liceului	5	3
ROMEO DĂSCĂLESCU — Educația politică și cultura socialistă	6	3
ROMEO DĂSCĂLESCU — Probleme psihopedagogice ale primei trepte de liceu	11	7
EMILIAN DIMITRIU — Noua predare a științei și știința despre educație	5	17
EMILIAN DIMITRIU — Demersul tehnologic în analiza și perfecționarea sistemului de învățământ	11	3
CONSTANTIN DINU — Pledoarie pentru o nouă concepție în predarea istoriei	12	20
MARIA DRĂGUȚ — Modalități de sporire a eficienței lecțiilor privind ideea de dependență proporțională în școala generală	11	10
ION ENACHE — Activitatea extrașcolară — individuală și în grup — în însușirea cunoștințelor economice	3	3
P.M. ERDNIEV — Concentrarea unității de asimilare ca problemă didactică	9	27
VALENTINA FILIPESCU — Considerații privind tratarea diferențiată a elevilor în școala generală	1	7
CONSTANTIN GHEORGHIAȘ — Activități în afara clasei în cadrul literaturii române	9	31
MARIA GIURGEA — Principiile didactice în viziune contemporană	5	11
BERNARD GRIGORIU — Reflecții asupra școlii viitorului	3	55
FELICIA HAICA — Amendamente la activitatea de perfecționare a cadrelor didactice	3	51
FLORIAN IACOMI — Aprecierea atitudinilor pedagogice	7	29
VLADIMIR KRASNASESCHI — Ierarhizarea și combaterea factorilor de reducere a coeficienților promovării școlare	1	17
DUMITRU LUPAȘCU — Folosirea unor mijloace auxiliare în predarea istoriei	11	29
MARGARETA MAGYAROSI — Valabilitatea textului docimologic cu alegere multiplă. Influența hazardului în indicarea răspunsurilor	11	24

	Nr. rev.	Pag.
MIHAI MANCAŞ — Pentru un sistem unitar de reciclare şi acordarea gradelor	8	50
ANGHEL MANOLACHE — Sistemul ştiinţelor pedagogice	8	8
TUDOREL MIRESCU — Lucrarea practică de laborator — metodă activă de învăţare şi educare a elevilor	12	36
NICOLAE MITROFAN — Dimensiuni ale conceptului de „competenţă profesională" a cadrelor didactice	10	45
OCTAVIAN MINDRUŢ — Individualizarea şi operaţionalizarea însuşirii cunoştinţelor de geografie în liceu	1	34
ION MINZAT — Utilizarea învăţării prin descoperire dirijată în scopul dezvoltării gîndirii ştiinţifice la elevi	7	34
DUMITRU MUSTER, ANA ISPAS, SIMONA CHIRIŢESCU, LUCIA DOINA TIREA — Testul docimologic în sprijinul activizării lecţiei	3	37
IULIAN NICA, EMILIAN DIMITRIU — Despre elaborarea „Tratatului de pedagogie"	7	6
IOAN NICOLA, DOMNICA FĂRCAŞ — Pregătirea docimologică a viitorilor învăţători	3	19
VALENTIN NICOLAE — Forţa de muncă în procesul dezvoltării	4	8
TITUS NIŢU — Cercurile pedagogice — o formă vetustă de perfecţionare	2	44
ANDREI NOVAK — Gestiunea sistemului educaţional	6	9
ANDREI NOVAK — Marketingul educaţional	10	51
EUGEN NOVEANU — Relevarea prin teste a unui factor comun în deprinderile fundamentale specifice limbii străine	1	38
MIHAI OPRESCU — Îmbunătăţirea sistemului de perfecţionare a cadrelor didactice	8	51
EMIL PĂUN — Viitorul şcolii sau şcoala viitorului	1	58
EMIL PĂUN — Perfecţionarea cadrelor didactice — un tip specific de educaţie a adulţilor	2	41
EMIL PĂUN — Harta şcolară, instrument de planificare a învăţămîntului	9	11
MIHAI PETEANU — Laboratorul de psihologie şi pedagogie — centru de experimentare	3	11
LUCIA PETROMAN, PAVEL PETROMAN — Premisele individualizării învăţămîntului artistic-muzical	6	23
PAVEL PETROMAN — Cercurile pedagogice în impas?	1	54
PAVEL PETROMAN — Reconsiderarea structurii anului şcolar o necesitate?	8	47
PELAGHIA POPESCU, ION ROMAN — Particularităţi didactice ale muncii diferenţiate în clasa a V-a	2	33
VASILE POPEANGĂ — Practica pedagogică şi productivă în liceele pedagogice	3	15
VASILE POPEANGĂ — Opinii privind reconsiderarea structurii anului şcolar	8	46
VASILE POPEANGĂ — Şcoala, factor principal de formare a personalităţii umane	9	7
ELENA POTORAC — Influenţa succesului şi a insuccesului asupra nivelului de aspiraţie al elevilor	8	20
CONSTANTIN PREDA — Utilizarea metodei studiului de caz în învăţămîntul de pregătire profesională	7	39
GRIGORE PURA — Utilizarea graficelor în analiza sintactică a propoziţiei	9	15
ION T. RADU — Un amplu program de îmbunătăţire a calităţii învăţămîntului	2	3
D. RIMER — Consideraţii privind examinarea colectivă programată cu răspuns la alegere	10	37
LOUIS ROMAN — Rolul cabinetului de istorie şi al mijloacelor moderne de învăţămînt în pregătirea politico-ideologică a elevilor	8	14
MIHAELA ROMAN — Cauzele şi dimensiunile mobilităţii elevilor în treapta I de liceu	10	26
CONSTANTIN RUSU — Programul partidului — reper fundamental în perfecţionarea sistemului educaţional	4	3
CONSTANTIN RUSU — Reconsiderarea structurii anului şcolar — o necesitate evidentă	7	62
DUMITRU SALADE — Dinamismul ştiinţei şi tehnicii contemporane şi conţinutul învăţămîntului	5	5
DUMITRU SALADE — Structura anului şcolar — o problemă pedagogică subapreciată	8	44
ALEXANDRU SANDU — Calitatea cunoaşterii prin intermediul desenului studiat în şcoală	10	40
SOFIA SORESCU, ELENA MARINESCU — Modalităţi de activizare a elevilor în vederea prevenirii şi lichidării insuccesului şcolar	10	32
VIORICA SPIREA — Implicaţiile metodologice ale unei mici şi banale probleme de fizică	11	32
TOMA STAN — Organizarea activităţii în şcolile cu program prelungit	10	30
ION STANCIU — Individualizarea procesului de învăţămînt în pedagogia contemporană	1	11
MARIA STĂNESCU, — La început de an şcolar	9	3
ILIE STĂNICĂ, — Perioada optimă de însuşire a comunicării verbale la deficienţii de auz	12	33
OISIE ŞAFRAN — Repere în perfecţionarea conţinutului învăţămîntului din liceul pedagogic	2	16
O. ŞAFRAN, M. GIURGEA I. CERGHIT, D. POTOLEA — Repere pentru un tratat de pedagogie	9	53
OISIE ŞAFRAN — Probleme ale comunicării pedagogice în învăţămîntul superior	10	23
MARIAN SCHFFEL, GABRIELA SCHEFFEL, GRIGORE LOHĂNEL — Studierea noului material în timpul lecţiei (matematică şi fizică)	9	33
ELENA ŞEBE — Învăţarea fizicii şi educaţia tehnologică	6	14
A. ŞINCA, A. ANTAL — Evaluarea proceselor de cunoaştere ale elevilor. Randamentul şcolar. Rezultatul unor teste psihologice	8	29
VASILE ŞTEFĂNOIU — Optimizarea sistemului de perfecţionare a personalului didactic	7	54

	Nr. rev.	Pag.
ION TEODORESCU — Tratarea diferențiată a elevilor în vederea prevenirii eșecului școlar	2	37
VASILE TEODORESCU — Orele de compunere în prima treaptă a învățământului liceal	5	50
DOINA TIREA — Perfecționarea cercurilor pedagogice	3	53
STELA TRITEANU, MARIA COSMA — Un sistem de activități independente în însușirea cunoștințelor de chimie	9	21
LEON ȚOPA — Educația continuă: concepte, criterii, programe	7	25
SUZANA VASILIU — Adecvarea formelor de activitate în raport cu ritmul de învățare al școlarului mic	2	29
GEORGE VĂIDEANU — Conținutul învățământului în contextul educației permanente — o transformare necesară	4	41
GEORGE VĂIDEANU — Idem	5	37
D.D. VOICU — Educarea educatorilor	5	63
S. VORNICESCU, ANDREI IONESCU — Particularități ale însușirii unor noțiuni de fizică la nivelul clasei a V-a	3	44
SIMONA VORNICESCU — Evoluția noțiunilor de spațiu, timp și viteză la nivelul clasei a V-a	11	15
DUMITRU VRABIE — Efecte frustrante ale aprecierii școlare	1	47
ANTON ZEILER — Manualul, un instrument de lucru în atenția permanentă a profesorului	4	51

Educația ideologico-politică a elevilor

* * * — Educația moral-politică a elevilor, principal obiectiv al activității profesorului-diriginte	4	35
* * * — Creșterea contribuției școlii la educarea moral-politică a tineretului	10	3
PETRE BĂRBULESCU — Educația tehnologică — componentă esențială a personalității	4	27
PETRE BĂRBULESCU, FERNAND CHIREA, ION ANDREI, ION COMAN — Educația tehnologică, componentă esențială a personalității	5	21
GHEORGHE BUNESCU — Premise teoretico-metodologice ale elaborării obiectivelor educației patriotic-revoluționare	10	7
VASILE BUNESCU — Atitudinile și valoarea lor în educație	2	5
DUMITRU FINARU — Repere pedagogice în educația ateist-științifică a tineretului	5	25
GHEORGHE FLEANCU — Pionieria, școală de educație moral-cetățenească a copiilor patriei	10	20
LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — Problematica familiei socialiste — obiect al cercetării științifice	10	16
GHEORGHE LĂZĂRESCU — Educația patriotică prin poezie în clasele mici	5	29
CONSTANTIN MARINESCU — Rolul precumpănitor al limbii și literaturii române în educația comunistă a elevilor	10	12
TUDOREL MIRESCU, VALERIA MIRESCU — Contribuția metodei modelării la educația comunistă a elevilor	7	18
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Implicații psihopedagogice ale educației moral-politice a tineretului	8	3
GH. NEAMȚU, A. FARCAȘ — Educația patriotică a pionierilor și școlarilor	4	32
ION POGORILOVSCHI — Dimensionarea axiologică a persoanei	4	24
VIRGILIU RADULIAN, MIRCEA ȘTEFAN — Funcția formativă a timpului liber	3	3
VIRGILIU RADULIAN — Înțelegerea programului ideologic al partidului și cercetarea pedagogică	4	18
NICOLAE ROȘUȚ — Contribuția lecției de istorie în muzeu la formarea ideii de continuitate și unitate a poporului român	7	10
DANIEL SCHEMMEL — Valențele instructiv-educative ale muzeului școlar	7	15
VASILE ȘTEFĂNOIU — Rolul predării științelor sociale în educarea moral-civică a elevilor	5	33

Activitatea tehnico-productivă în școală

A. CHIRCEV, D. SALADE — Obiectivele învățământului politehnic în perspectiva orientării școlare și profesionale	12	3
GEORGETA DAN SPINOIU — Munca și aspirațiile de viață ale adolescenților	12	11
FLORIAN IACOMI — Sarcinile maistrului-instructor în îndrumarea elevilor	2	25
MIHAI GHIVIRIGĂ — „Probleme deschise" ale sistemului nostru de orientare școlară și profesională	2	9
VASILE PRICEPUTU — Dimensiunile educative și productive ale pregătirii practice a elevilor	2	20
GEORGE VĂIDEANU — Orientări și tendințe în domeniul educației pentru și prin muncă	12	8

Învățământul în clasele I—IV

* * * — Adecvarea metodelor de predare la ritmurile de învățare ale elevilor (Dezbatere)	9	37
ELENA BABACA, RODICA POPA — Munca diferențiată în predarea aritmeticii la clasele mici	6	30
ANATOLIE BÂRCĂ — Educația muzicală în ciclul primar	7	51
AUGUSTA BEIAN — Acțiuni de modernizare în predarea istoriei la clasa a IV-a	7	22
ANDREI BOJEȘTEANU — Probleme metodice ce se ridică în folosirea efortului personal al elevilor la descifrarea lecțiilor din abecedar	11	42
CONSTANTIN BUMBEA — Învățarea prin descoperire în predarea geometriei la clasa a IV-a	8	37

	Nr. rev.	Pag.
MIHAI DIACONU — Strategiile didactice creative și studiul limbii materne în ciclul primar	3	25
FLORIAN DITULEASA — Planificarea muncii în școală	8	33
ION DRĂGAN — Activizarea elevilor la lecții — condiție a sporirii eficienței învățămîntului	6	27
VALENTINA FILIPESCU — Unitatea pedagogică a învățămîntului preșcolar cu ciclul primar	12	15
M.I. GEORGESCU-BOȘTINĂ, CONSTANTIN DINU — Folosirea problematizării realizate cu ajutorul conversației euristice în predarea istoriei	3	29
OLGA LUPU — Greutăți în evaluarea potențialului intelectual al elevilor din învățămîntul primar	11	46
GABRIELA MITRĂNESCU — Activități didactice diferențiate la lecțiile de gramatică în clasele II—IV	11	50
OCTAVIAN MINDRUȚ — Modalități de îmbunătățire a predării geografiei în ciclul primar	4	62
MIHAI OPRESCU — Probleme metodice ale notării sunetului „i"	4	59
MARCELA PENEȘ — Cît mai aproape de ritmul de lucru al fiecărui elev	3	22
PRECUP ROMAN, VIRGINIA ROMAN — Nota zece la purtare în clasele mici	4	66
GH. SIRETEANU — Rolul factorului afectiv în adaptarea copilului de 6 ani la activitatea școlară	4	56
GH. SIRETEANU — Contribuții la acțiunea de prevenire a rămînerii în urmă la învățătură a elevilor din ciclul primar	9	42
TATIANA SLAMA-CAZACU — Contribue școala la însușirea regulilor de comunicare corectă?	7	44
IULIU VARGA — Predarea istoriei la clasa a IV-a cu ajutorul testelor	9	49
SIMION I. POP — Profesorul Ioan Popescu din Coaș	3	58
VICTORIA POPOVICI — Iosif I. Gabrea	9	
NICOLAE POSTOLACHE — Constantin Kiriițescu — 100 de ani de la naștere	12	51
STANCIU STOIAN — Spiru Haret și educația maselor	2	59

Istoria școlii și gîndirii pedagogice

ȘTEFAN BĂRSĂNESCU — Spiru C. Haret, organizatorul școlii moderne din România	2	53
LĂCRĂMIOARA CIUNTU — Rolul școlii în educația tineretului în spiritual apărării patriei și cuceririi independenței naționale (1877—1878)	11	55
CONSTANTIN DINU — Patriotismul lui Spiru C. Haret și educația patriotică în opera sa	6	49
TEODOR GAL — J. Fr. Herbart văzut de pedagogi români (la 200 de ani de la nașterea sa)	12	47
OCTAVIAN IONESCU — Spiru C. Haret în perspectivă istorică	6	45
DINUȚA MARIN — Opiniile lui N. Iorga despre școală și educație în revista „Sămănătorul"	12	54
NICOLAE MĂRGINEANU — Un precursor român în ergonomie	9	59
ION ORGHIDAN — Spiru C. Haret și pedagogia românească dintre cele două războaie mondiale	6	40
ION ORGHIDAN — Educația prin și pentru muncă în pedagogia românească	12	40
GH. PĂRNUȚĂ, N. ANDREI — Școala din Golești	9	57

Școala și pedagogia din alte țări

F. BACHER, M. REUCHLIN — Cercetările Institutului național de studiu al muncii și de orientare profesională din Paris	10	60
MIROSLAV CIPRO — Școala cehoslovacă pe treptele progresului	4	74
WOJCIECH POMYKALO — Școala poloneză în pragul reformei	4	76
ION T. RADU — Învățămîntul belgian în plină renovare	8	56
MARIAN RADU — Aspecte prioritare din activitatea de cercetare pedagogică în R.P. Bulgaria	8	54

Cronica vieții științifice

PETRE BĂRBULESCU — O reuniune științifică pedagogică la nivel european	7	53
DUMITRU COPILU — Manifestări științifice ale Institutului de cercetări pedagogice și psihologice	7	57
VIRGINIA CREȚU — Conferința internațională „Probleme actuale ale tehnologiei moderne de instrucție și educație"	12	59
SILVIA DIMA — Colaborarea dintre casa de copii și școală	8	59
ION ORGHIDAN — Personalitatea și munca	5	36

Cărți—Idei

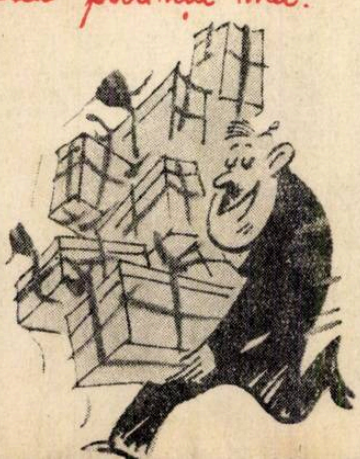
CORNELIU ALBU — Alexandru Papiu Ilarian — incertitudini biografice	7	64
DUMITRU APOSTOLACHE — Despre un mic dicționar matematic	9	52
NICOLAE APOSTOLESCU — „Pedagogia generală" de *Victor Țîrcovnicu*	1	61
TIBERIU CĂLIMAN — „Cunoașterea prin descoperire în învățămînt" de *Al. Găvenea*	4	79
RODICA COCAN — „Literatura în școală" de *Constantin Parfene*	3	64
LĂCRĂMIOARA CIUNTU — „Pionieria și educația social-politică a copiilor"	2	48
CONSTANTIN COMOROVSCHI — „Arta didactică" de *J.A. Comenius* (trad. *David Popescu*)	1	64
I. CREMER — „Perspectives"	8	62
ANOCA DAGMAR — „Antologie de texte literare slovace"	3	61
SILVIA DIMA — „Pregătirea pedagogică a adolescenților pentru viața de familie" de *Valentina Licu*	5	64
EMILIAN DIMITRIU — „Omul ca obiect al educației" de *K.D. Uşinski*	4	17

	Nr. rev.	Pag.
EMILIAN DIMITRIU — „Atitudinea elevului față de aprecierea școlară" de *D. Vrabie*	8	59
EMILIAN DIMITRIU — „Unele particularități ale învățământului pentru debili mintali" de *Gh. Radu* și *Elena Martha Stoiciu*	9	62
EM. DIMITRIU — „Coordonate ale predării învățării din perspectiva didacticii moderne" de *B. Grigoriu* și *O. Șafran*	11	61
ION DRĂGAN — „Didactica pentru adulți" de *F. Urbanczyk*	8	63
ION DRĂGAN — „Educația pentru muncă și profesie în Organizația pionierilor" de *Gh. Fleancu*	11	
MIA DUMITRIU — Procesul literar în predarea literaturii	3	62
CONSTANTIN GEORGIADE — „Aspecte ale dezvoltării afectivității feminine" de *Caterina Bagdasar*	4	73
TRAIAN HERSENI — „Știință, tehnică, umanism" de *Vl. Krasnaseschi*	4	80
ANA MARIA ICHIM — „Educacion"	1	6
P. ILUȚ, T. PODARU — „Psihologie școlară" de *Ion Radu*	6	
AGLAIA IONEL — Programe și manuale în pas cu contemporaneitatea	6	53
DIMITRIE GR. IONESCU — Monografiile școlare sau cum nu trebuie întocmit istoricul unei școli	9	63
MILTIADE IONESCU — „Activitatea educativă a dirigintelui" de *I. Dumitrescu, N. Andrei*	8	64
NICOLAE JURCĂU — „Școala și modernizarea învățământului" — sub red. *A. Chircev, V. Lăscuș, T. Fodor*	5	10
VLADIMIR KRASNASESCHI — „Ecole, classe et lutte de classes" de *G. Synders*	8	60
GEORGETA LĂZĂRESCU — Idei și tendințe în legătură cu educația viitorului	7	64
GEORGETA LĂZĂRESCU — „Instruirea euristică prin unități didactice" de *G. Gostini*	8	63
GHEORGHE LĂZĂRESCU — „Disziplin in der Schule" de *N. Rückriem*	10	59
VIOREL MARIAN — „Pedagogi și oameni de școală din România. Mic dicționar" de *Ilie Popescu-Teiușan*	1	64
AVRAM MARTIN — Manual pe măsura puterii copiilor	6	57
GABRIELA MITRĂNESCU — „Studii de psihologia învățării" — sub redacția *P.I. Galperin*	3	32
OCTAVIAN MINDRUȚ — „Lecturi biologice" — coordonator *Aurel Ardeleanu*	2	40
OCTAVIA NMÎNDRUȚ — „Catedra"	9	10
DUMITRU MUSTER — „Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar" de *Alexandru Lazăr*	4	7
ION NEGREȚ — „Despre copiii cu abateri în dezvoltare" de *T.A. Vlasova* și *M.S. Plauzer*	8	60
VIOREL NICOLESCU — Pace înseamnă progres („Peace Progress")	6	52
VIOREL NICOLESCU — „Pedagogia română modernă și contemporană" de *Stanciu Stoian*	10	63
VICTORIA C. PETRESCU — „A pedagogia contemporanea"	10	64
VALDEMAR POPA — „Filozofie — manual pentru liceele reale, umaniste, pedagogice și de artă" — coordonator *I. Irimie*	6	62
MARIAN RADU — „Din istoria literaturii didactice românești de *Onisifor Ghibu*	3	63
ION ROMAN — „Observații la un curs de didactică generală"	12	57
DINCA SOARE — „Interesul cognitiv și orientarea profesională" de *Ion Drăgan*	2	8
NICOLAE ȘIPOȘ, ION FRĂȚILĂ — „Elemente de pedagogie a învățământului superior tehnic" de *Ion Bontaș*	6	64
VASILE TEODORESCU — „Dicționarul explicativ al limbii române"	3	
SIMIORINA TOMULESCU — „The Open Classroom. A practical Guide to a New Way of Teaching" (Experimentarea unor metode noi de organizare a clasei și de predare) de *Herbert R. Kohl*	2	
GABRIELA ȚALEA — „Îndrumător metodic pentru predarea limbii engleze în școala generală" de *G. Gălățeanu* și *E. Comișel*	11	62
VICTOR ȚÎRCOVNICU — „Contribuții la istoria dezvoltării învățământului din Banat" de *P. Radu* și *D. Onciulescu*	9	64
LEON ȚOPA, A. DELEANU — Pedagogia adulților	8	61
FLORICA UȚĂ — „Fișe de biologie pentru elevi și absolvenți de licee"	6	33
VASILE UȚĂ — „Limbile moderne în școală"	3	61
GEORGE VĂIDEANU — „Motor Learning and Human Performance. An application to physical educativ skills" de *Robert Singer*	7	43
NICOLAE VINȚANU — „Educația la timpul viitor" de *M. Herivan*	9	61
IOAN N. VLAD — „Școala și producția. Valențele educativ-formative ale activității tehnico-productive" (coordonator științific *Petre Bărbulescu*)	1	6
K. VLADIMIR — „Învățământul în perspectiva ergonomiei școlare" de *Romeo Dăscălescu*	1	16
SIMONA VORNICESCU — „Psihologia copilului și pedagogia experimentală" de *Ed. Claparède*	5	16

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Tiparul executat sub cd 1050 la I. P. „Filaret".
Str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București,
Republica Socialistă România

Lei 5

Extemporal

Luna decembrie este ultima lunia a anului. Ea este o lună de iarnă. Luna decembrie este și **luna cadourilor**. În această lună părinții noștri ne fac diferite cadouri, care de care mai frumoase. În afară de jucării, părinții noștri ne fac alte multe surprize. Magazinele și raioanele de specialitate ale comerțului de stat ne-au pregătit și pentru această lună o gamă foarte bogată de articole și produse, destinate nouă elevilor din clasele mai mici cât și celorlalți, din clasele mai mari. Nu lipsesc cămășile și bluzele, pantalonii lungi, rochițele sau compleurile. De asemenea tricotajele: pulovere, jachete sau scampoloni. Sînt prezente și articolele de lenjerie: maiouri, chiloți, flanele de corp. Apoi articolele special confecționate pentru sezonul rece: căciulițe, mănuși, ciorapi, costume groase, paltoane, ghete, fulare. Aceste produse sînt confecționate din diverse materiale: lînă, p.n.a. și alte fibre sintetice. Iar produsele din sectorul încălțăminte, sînt realizate din piele naturală și sintetică. Toate aceste produse sînt foarte variate din punct de vedere al modelului și al culorii. Sînt foarte elegante și creat pe gustul nostru. Eu sînt foarte curios și de abia aștept să desfac pachetul să văd ce cadou mi-au făcut părinții mei.